

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNE LATOUR

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : QU'EN PENSENT LES
ENSEIGNANTS OEUVRANT EN MILIEU HOMOGÈNE ?

JUILLET 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Les jours cuisent un éléphant dans un petit pot.
Proverbe Malawi

« Le temps a raison de tout » nous dit ce proverbe du Malawi (Cabakulu, 1992). L'aboutissement de ce mémoire, tel un éléphant cuit dans le labeur de plusieurs années, marque une grande victoire dans mon cheminement personnel et professionnel. Tout au long de sa cuisson, plusieurs partenaires remarquables ont contribué solidairement à sa réalisation.

Je suis reconnaissante envers mon directeur de mémoire M. Stéphane Martineau pour la pertinence de ses réflexions et la rigueur de sa supervision. Je remercie sincèrement les trois enseignantes qui ont fait projet avec moi dans cette belle aventure de cerner la compréhension interculturelle des intervenants scolaires en contexte homogène. Je souhaite que nous puissions continuer de faire route ensemble dans ce projet interculturel en milieu scolaire mauricien.

J'aimerais de plus manifester ma grande appréciation à mes parents, Jeanine et Marcel, et à mon mari Adama pour leur soutien inconditionnel dans ce projet. Ils ont eu foi en moi et cela m'a donné des ailes pour persévérer. Je ne veux pas non plus oublier mes bons amis Laurette, Matthieu, Pidjouma, Martine et Kim qui ont participé par leur révision, correction et discussion à enrichir ce mémoire. La participation et la générosité de tous et chacun n'ont pas de prix. Merci d'avoir été là pour m'appuyer loyalement. Ensemble, nous portons le flambeau de cette réussite.

En terminant, je rends gloire à Dieu d'avoir été l'ami fidèle et tendre qui m'a accompagnée et fortifiée tout au long de ce projet de recherche sur l'éducation interculturelle.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	v
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 - CONTEXTUALISATION THÉORIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE	10
1.1 La situation canadienne en matière d'immigration	12
1.2 La situation québécoise en matière d'immigration	14
1.3 La question de l'éducation au Québec	21
1.4 Énoncé du problème.....	29
CHAPITRE 2 - CADRE DE RÉFÉRENCE	32
2.1 La philosophie de l'interculturel	32
2.2 Les mots-clés et les concepts associés à l'éducation interculturelle	34
2.2.1 La culture	35
2.2.2 L'identité.....	38
2.2.3 Les représentations sociales.....	41
2.2.4 L'ethnocentrisme	42
2.3 Le champ de l'éducation interculturelle.....	44
2.4 Classification des divers courants d'idées en éducation interculturelle.....	45
2.5 Les modèles d'accommodement et les principales approches de la diversité en milieu scolaire.....	49
2.6 Les principes de base en éducation interculturelle.....	56
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE	62
3.1 Choix d'une approche méthodologique : étude exploratoire	63
3.2 Choix d'un instrument de collecte de données : l'entrevue semi-directive	63
3.3 La grille d'entrevue	64

3.4 Commentaires généraux concernant les sujets participants	64
3.5 Commentaires généraux concernant l'échantillon	66
3.5.1 De l'échantillon théorique à l'échantillon effectif	66
3.5.2 Le recrutement des répondants sujets	67
3.5.3 Le déroulement des rencontres	68
3.6 Processus d'analyse des données	68

CHAPITRE 4 - LA CONCEPTION INTERCULTURELLE DES

ENSEIGNANTES EN CONTEXTE HOMOGÈNE	71
4.1 Description des données.....	71
4.1.1 Le caractère multiculturel du Québec et de la Mauricie	71
4.1.2 Les connaissances sur l'éducation interculturelle et sur les enjeux scolaires du pluralisme.....	76
4.1.3 Les interventions auprès d'une clientèle pluriethnique.....	81
4.2 Discussion des données.....	88
4.2.1 Idéologie multiculturelle ou interculturelle	89
4.2.2 Éducation culturelle ou éducation interculturelle	92
4.2.3 Différences ou ressemblances.....	94

CONCLUSION.....	98
------------------------	-----------

RÉFÉRENCES	103
-------------------------	------------

Appendice I : Schéma d'entrevue semi-directive	115
---	------------

Appendice II : Invitation pour une recherche sur l'éducation interculturelle.....	117
--	------------

Appendice III : Les entrevues.....	120
---	------------

1) Première participante	120
--------------------------------	-----

2) Deuxième participante	132
--------------------------------	-----

3) Troisième participante	153
---------------------------------	-----

Appendice IV : Les orientations de la politique d'éducation interculturelle	174
--	------------

Appendice V : La politique culturelle de la Comm. scolaire Chemin-Du-Roy	176
--	------------

RÉSUMÉ

Mon expérience d'enseignement en Afrique dans des villages, des écoles internationales françaises et américaines pendant plus d'une dizaine années m'a permis de côtoyer le monde de la diversité pluriethnique en milieu scolaire et d'y découvrir une grande richesse. Ce mémoire, porteur de cet intérêt, s'intéresse aux idéologies et pratiques des enseignants en milieu homogène dans la région mauricienne et cherche à saisir leur discours sur la nature, les finalités et les modalités d'intervention pédagogique en éducation interculturelle.

Pour ce faire, j'ai d'abord présenté les idéologies officielles de prise en compte de la diversité dans le contexte canadien et québécois sur le plan de l'immigration. Ensuite, j'ai mis en évidence les orientations éducatives du Québec en matière de gestion de la diversité sous la gouverne de l'éducation interculturelle. Je me suis aussi intéressée aux écrits internationaux et aux choix théoriques associés à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle. Des sujets comme la philosophie de l'interculturel, les concepts clés de l'interculturel que sont la culture, l'identité, les représentations et l'ethnocentrisme, les modèles d'accommodement de la diversité et le rôle de l'enseignant dans une pédagogie interculturelle ont été approfondis. Une grille d'entrevue a été élaborée portant sur le caractère multiculturel du Québec et de la Mauricie, les enjeux scolaires du multiculturalisme, les connaissances et exigences d'une éducation interculturelle et les interventions en classe auprès des élèves immigrants et allochtones. J'ai cherché à savoir si le discours et les pratiques éducatives des enseignants en milieu homogène respectent l'esprit du programme éducatif québécois en matière d'éducation interculturelle. Étant donné que ma thématique s'avérait peu étudiée, j'ai préféré choisir l'approche inductive et l'entrevue semi-directive auprès de trois participantes afin d'explorer mon sujet de recherche. L'approche qualitative visait une description et une compréhension des

discours et représentations des acteurs que sont les enseignants dans le but de documenter un phénomène qui est leur compréhension de l'éducation interculturelle. Les retours successifs des données de la théorie ont fait émerger trois catégories conceptuelles me permettant de découvrir la façon dont les enseignants comprennent l'éducation interculturelle et construisent leurs pratiques.

L'analyse des données du schéma d'entrevue des trois enseignantes oeuvrant en milieu homogène et dont la clientèle se diversifie dévoile que leur conception fondamentale de la culture québécoise, leur mission de l'école et leurs représentations identitaires de soi et de l'Autre commandent beaucoup plus leur type de rapport à la diversité que les orientations de la politique interculturelle québécoise. Ces visions font que les participantes associent fortement l'éducation interculturelle à une conception multiculturelle de la diversité avec le langage de eux et du nous, à une approche culturelle d'ouverture aux cultures guidée par le programme d'univers social, à un référent d'aide aux élèves immigrants et à une pédagogie du nivellement de la différence, sous le raisonnement « nous sommes tous différents, mais nous sommes uns » au nom du respect et de la tolérance.

Au terme de cette recherche, je constate que l'un des enjeux fondamentaux prioritaires touchant le projet interculturel de concilier la diversité culturelle et l'unité du corps social à l'école est l'élargissement de l'enseignement à des perspectives interculturelles et pluralistes dans toutes ses dimensions éducatives et parmi tous les intervenants du monde scolaire et de ses alliés universitaires.

INTRODUCTION

La diversité des cultures humaines est derrière nous, autour de nous et devant nous. La seule exigence que nous puissions faire valoir à son endroit (créatrice pour chaque individu des devoirs correspondants) est qu'elle se réalise sous des formes dont chacune soit une contribution à la plus grande générosité des autres. Claude-Lévi Strauss (1961)

Cette pluralité dont parle l'anthropologue Strauss, je l'ai vécue de façon fascinante durant mes treize années d'enseignement en Afrique dans des villages, des écoles internationales américaines et françaises. Au-delà des différences culturelles et pédagogiques, j'ai expérimenté une intervention éducationnelle stimulante et formatrice sur le plan de la diversité humaine. En revenant au Canada et plus spécifiquement à la maison au Québec, j'ai tôt fait de constater lors de ma réinsertion professionnelle que le portrait ethnoculturel des écoles se diversifiait et qu'un plus grand nombre d'immigrants commençaient à franchir les portes des institutions scolaires à majorité homogènes.

Je me suis alors demandée si les enseignants qui m'entouraient voyaient cette lente mais certaine transformation de nos écoles à forte tendance homogène? Étaient-ils pleinement conscients que les institutions scolaires et ses enseignants ont perdu les repères stables d'une Cité aux valeurs unanimes et qu'ils doivent maintenant comme pédagogues apprendre à s'orienter au sein d'une multitude d'environnements culturels pluriels (Tardif, 2002)? Savaient-ils que le réseau scolaire québécois compte plus de 150 langues maternelles, dont plusieurs de familles linguistiques différentes du français (MELS, 2001, p. 15)? L'école d'aujourd'hui doit faire face à des cohortes d'élèves si hétérogènes sur le plan des cultures, des acquis scolaires, de la motivation et des modes de fonctionnement.

Cette même mutation sociodémographique de la clientèle scolaire est en train de se produire dans la plupart des systèmes éducatifs des pays industrialisés. L'école étant une institution sociale indéniablement arrimée à l'évolution de la société se voit elle-même traversée par les idéologies, les conflits et les prises de décision au niveau politique, économique et social qui construisent son identité. À titre d'exemples, plusieurs débats ont lieu ces dernières années au Québec tant dans l'espace public que scolaire sur le port du kirpan pour les étudiants sikhs, la place du voile à l'école, les lieux de prière dans les universités pour les étudiants musulmans et les plages horaires particulières pour les cours de natation des jeunes musulmanes. De tels événements questionnent la population québécoise et interpelle les intervenants scolaires sur les modes acceptables de formalisation de l'altérité en milieu éducationnel. L'enseignant et l'enseignante insiste cette recherche se retrouvent ainsi «au cœur de la mutation sociale qui se prépare et doivent apprendre à se questionner par rapport à leurs propres valeurs et à celles qui sont véhiculées dans la société et l'école » (Louis Desmeules, 2003, p.93).

Cette recherche aborde la compréhension interculturelle des enseignants en contexte homogène qui font face à une transformation progressive de leur clientèle scolaire, de plus en plus diversifiée en origines ethniques. Quatre idées fortes orientent le questionnement de ce travail. Premièrement, nous croyons que l'éducation est « une voie privilégiée de transmission et d'épanouissement de la culture d'un peuple comme d'un individu » (Sorin, Pouliot et Marcoin, 2007, p. 277). Deuxièmement, nous considérons que la croissance accrue de la diversité culturelle et sociale de la clientèle scolaire fait de l'éducation interculturelle un enjeu éducatif majeur dans nombre de sociétés démocratiques, incluant le Québec. Troisièmement, nous constatons que les nouvelles orientations éducatives québécoises depuis la réforme, mettent beaucoup l'accent sur la préparation scolaire d'un « citoyen pluraliste ». Quatrièmement, nous défendons que la mise en oeuvre efficace de ces nouvelles

mesures éducatives interpelle au premier chef, les enseignants comme partenaires incontournables de changement.

Enfin, le nouveau référentiel de formation à l'enseignement sollicite l'opérationnalisation de l'interculturel en classe et encourage la prise en considération de la diversité ethnoculturelle aux plans de la relation pédagogique, du curriculum, de la gestion du groupe-classe et des relations avec les familles. La première compétence de ce référentiel stipule que l'enseignant doit s'activer à transformer « la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun. » (MEQ, 2001, p.137). En somme, cette recherche donne son appui aux propos de Diane Lamoureux : « Le milieu d'éducation se voit dans l'obligation de revoir ses programmes et son encadrement en prenant en compte la diversité culturelle comme étant partie intégrante de son milieu et non comme un appendice » (Citoyenneté, nationalité, culture, 2000, p. 123)

Ce faisant, différents éléments ont été privilégiés pour circonscrire la conception interculturelle des enseignants en milieu homogène, lesquels sont regroupés en quatre grands chapitres. La première section dresse un portrait sommaire de l'évolution du contexte politico - social de l'immigration au Canada et au Québec. À celle-ci se rattache la question de l'éducation et de la prise en compte de la diversité dans le contexte québécois. Le deuxième point comprend une synthèse des écrits et des choix théoriques associés à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle sous les termes : de la philosophie, des mots clés, de la typologie des courants d'idées, des modèles d'accommodement de la diversité, des principes et du rôle de l'enseignant dans une pédagogie interculturelle. Le troisième chapitre présente l'approche méthodologique et le choix de l'instrument de collecte des données. Dans la quatrième partie, le discours régional est analysé et situé par rapport aux questions de la problématique, les limites de la recherche sont posées et elles sont suivies de quelques recommandations que nous ont inspirées les réflexions des trois participantes.

CHAPITRE 1 - CONTEXTUALISATION THÉORIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

Le monde est chez nous, en nous, avec nous. Plus possible de le mettre à distance exotique ou épisodique, de l'enfermer dans un rapport de sujétion ou de domination. Il est là, tout et parties indissociables. Edwy Plenel (2002)

Notre monde change, il est devenu mondial, global, planétaire et international. La rencontre de l'Autre se fait dorénavant au quotidien dans nos univers - individuel et collectif - avec ses côtés enrichissants et son lot d'ajustement et de craintes. L'ouverture à l'Autre bouscule bon nombre de points de repère et nécessite des capacités de compréhension, de communication et de coopération mutuelles qui soient porteuses de relations harmonieuses dans un cadre pacifique. De ce fait, l'exploration de la thématique de l'interculturel est devenue omniprésente dans la plupart des disciplines du champ des sciences humaines et sociales où les publications sur le sujet ont littéralement explosé.

L'ouverture des frontières et le rapprochement des cultures ont mené à l'émergence des dimensions interculturelles dans de nombreux secteurs du développement et, notamment, dans celui de l'éducation. Éduquer à l'interculturel se situe maintenant au centre des préoccupations de notre siècle interplanétaire. Constance Sirois dans son projet de maîtrise précise bien la visée d'une éducation interculturelle :

« Cette éducation veut amener les individus à identifier et à prendre en compte les différences entre les individus et les collectivités, de situer ces différences dans leur contexte, d'en montrer la pertinence, d'en expliquer l'importance mais aussi et surtout de les relier au tissu humain en démontrant qu'elles sont les expressions multiples et originales de la relation de l'Homme avec ses semblables et avec l'univers qu'il habite, les innombrables facettes de sa quête de la connaissance » (1995, p.26).

Le Québec a depuis longtemps reconnu le caractère de moins en moins homogène de la société et l'obligation pour l'école de composer avec la pluralité. L'énoncé de politique de 1979 du ministère de l'Éducation soulignait déjà que l'école est le lieu de convergence de la culture qu'elle fût à Montréal ou à Trois-Rivières. Pourtant, nous avons trop facilement tendance à penser que l'utilisation d'une approche interculturelle en éducation est réservée aux intervenants des écoles multiethniques ou à ceux d'écoles offrant un programme d'éducation internationale. Cette réaction semble faire fi du double mandat éducatif et culturel de l'école québécoise ainsi que du contexte contemporain mondial dans lequel baignent les jeunes Québécois autant en régions périphériques qu'en régions métropolitaines.

La dynamique pluraliste en milieu scolaire québécois ne cesse d'évoluer, transformant le portrait ethnoculturel des écoles partout dans la province. Ce constat nous incite à réfléchir à deux questions importantes : Quelles sont les politiques interculturelles du programme scolaire québécois? Comment guident-elles les interventions éducatives des enseignants au primaire? L'espace de cette recherche vise à se familiariser avec un phénomène, celui de la conception de l'éducation interculturelle en contexte homogène et à sa mise en œuvre parmi les enseignants d'une commission scolaire de la Mauricie.

Prêtons notre attention au prochain point qui s'intéresse à la situation canadienne et québécoise en matière d'immigration. La présence grandissante d'une population pluriethnique dans l'espace commun et sa gestion ne sont pas sans avoir d'impact sur les orientations éducatives multiculturelles du Canada et interculturelles du Québec.

1.1 La situation canadienne en matière d'immigration

La diversité est une caractéristique fondamentale et un atout du Canada depuis ses origines. Dès ses débuts, le Canada ayant une population homogène était une terre hétérogène avec ses cinquante peuples autochtones. Par la suite, l'arrivée des Français et des Britanniques au cours des seizième et dix-septième siècles a marqué le début de la colonisation massive et a changé le profil ethnoculturel du Canada. Entre ces deux puissances coloniales s'établissent très tôt des rapports politiques et économiques qui connaîtront plusieurs modifications et marqueront le portrait pluriethnique du Canada jusqu'à ce jour. L'incessante succession des régimes politiques de l'Acte de Québec en 1774 jusqu'à l'acte de l'Amérique britannique du Nord en 1867, en passant par la création du Haut et du Bas Canada en 1789 puis leur réunification en 1841, en témoigne éloquemment. La création de la Confédération est suivie par une ère d'industrialisation qui s'accompagne d'une forte croissance migratoire. De plus, les déplacements des populations suite à la première et la deuxième guerre mondiale provoquent eux aussi une nouvelle vague d'immigration massive. Tous ces mouvements migratoires des derniers siècles ont non seulement accru le nombre d'immigrants, mais ont surtout apporté une plus grande diversification ethnique et raciale, culturelle et religieuse de la population canadienne. Par exemple, au moment de la ratification de la Confédération en 1867, le Canada compte environ trois millions d'habitants, dont une forte majorité venant des îles britanniques, de l'Allemagne, des Pays-Bas et une minorité d'origine française. Après la première guerre et la deuxième mondiale, plus de quatre millions d'immigrants de l'Europe du Nord et de l'Ouest, tels des Portugais, des Italiens, des Juifs et des Polonais vont contribuer à diversifier le paysage culturel canadien. Aujourd'hui, le Canada forme une société multinationale et multiethnique de plus de 30 millions d'habitants en provenance des quatre coins de la planète et reçoit environ 200 000 immigrants par année. Le dernier recensement de Statistique Canada (2006) nous

dévoile que la population des minorités visibles a même franchi la barre des cinq millions de personnes, soit cinq fois plus qu'il y a 25 ans.

Ce bouleversement des origines migratoires remet en question toute la politique d'immigration du gouvernement de l'État qui visait jusque-là deux objectifs, soit le développement économique et le peuplement de son territoire. Le pluralisme canadien se transforme en profondeur, le binationalisme devient le bilinguisme et le multiculturalisme remplace le biculturalisme. L'adhésion au pluralisme normatif, c'est-à-dire la reconnaissance et l'acceptation de la diversité ethnique, se double d'une politique du multiculturalisme. En juillet 1988, soit quelques dix-sept années après la naissance de « l'idéologie » (Taboada Leonetti, 2000) du multiculturalisme, la Loi sur le multiculturalisme canadien est adoptée par la Chambre des Communes. Le pluralisme culturel est maintenant considéré comme la norme et voire même comme « l'essence » de la société et de l'identité canadienne.

Le gouvernement canadien se dote alors de politiques multiculturelles qui incluent un vaste cadre de lois et de politiques en faveur de la diversité. Sur le plan fédéral, nous retrouvons la Charte canadienne des droits et libertés, la Loi canadienne sur les droits de la personne, la Loi sur l'équité en matière d'emploi, la Loi sur les langues officielles, la Loi sur l'équité salariale et la Loi sur le multiculturalisme canadien. De plus, le Canada confirme son engagement à l'égard de la diversité à titre de signataire des conventions internationales telles que la Déclaration universelle des droits de l'homme et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Ainsi, la vision inclusive du multiculturalisme canadien reconnaît le potentiel de tous les citoyens et les encourage à participer activement à la vie sociale, culturelle, économique et politique. De ce fait, la philosophie du Canada en matière de diversité repose dorénavant sur la conviction que l'acceptation et le respect des individus servent les intérêts de la collectivité et favorisent l'émergence d'une société plus souple, plus harmonieuse et plus innovatrice.

Pour conclure cette brève section, et en nous référant à Constant (2000), nous pouvons identifier trois phases dans le développement du multiculturalisme canadien : une période de conscience ethnopolitique dans les années 1960, une période de solidarité des populations immigrées qui cherchent en elles-mêmes une unité et un sens dans les années 1980 et une nouvelle période à l'aube des années 1990, marquée par certaine récupération commerciale du multiculturalisme et un engouement pour la diversité culturelle (pensons aux produits « exotiques » dans nos épiceries).

Le prochain point traitera de l'unicité de la trajectoire québécoise en matière d'immigration et de l'adoption du modèle interculturel, enchâssé dans les politiques d'intégration et d'aménagement de la diversité ethnoculturelle.

1.2 La situation québécoise en matière d'immigration

La province de Québec possède elle aussi un bel héritage multiculturel qui puise son origine à des sources françaises, britanniques et amérindiennes où se croisent des langues et des religions diverses. Après la chute du Régime français autour de 1760, ceux qui se nomment alors les Canadiens (et qui deviendront plus tard les Canadiens français) font face à plusieurs défis : la conquête anglaise, l'implantation des Loyalistes, la venue des colons américains et la première vague d'immigration massive au Canada. Au milieu du 19^e siècle, les Canadiens français étaient minoritaires à Montréal et même dans la ville de Québec, ils ne constituaient que 60 % de la population. (Shiose, 1995, p.44).

Au tournant du dernier siècle, les Néo-Canadiens ou les Néo-Québécois vont prendre davantage conscience de leur nouvelle force sociale et progressivement avec la Révolution tranquille, ils établiront un nouveau rapport « de maître chez-nous » entre

l'État et la société civile. À la fin des années soixante, le Québec s'immisce graduellement dans le secteur de l'immigration et les questions reliées aux politiques d'immigration occupent les devants de la scène politique et sociale. C'est principalement autour du rôle de l'État québécois et de ses institutions que s'est polarisé le débat de l'immigration durant cette période, dans le contexte d'une société québécoise s'affirmant comme francophone et distincte. La crainte historique manifestée à l'égard de l'immigration cède maintenant la place à une volonté de franciser et d'intégrer les nouveaux venus en terre québécoise.

Depuis lors, la composition ethnoculturelle du Québec n'a cessé de se diversifier avec un flux migratoire croissant d'immigrants venant principalement ces dernières années de l'Afrique, de l'Asie et de l'Amérique du Sud. Le nombre d'immigrants dans la population québécoise a augmenté de plus de 20 % entre 2000 et 2006. Le Québec accueille ainsi chaque année quelque 45 000 immigrants en provenance d'une centaine de pays. La population québécoise s'élève à plus de sept millions d'habitants dont 850 000 sont des immigrants (Immigration et Communautés culturelles, 2010). Depuis 2008, le Québec a reçu entre 46 700 et 49 000 immigrants des continents de l'Afrique (27 %), de l'Amérique (21 %), de l'Asie (26 %) et de l'Europe (26 %). Ceci constitue la première phase d'un plan de trois ans qui portera ce nombre à 55 000 en 2010.

Le gouvernement québécois exige dorénavant un droit de regard sur le processus de sélection des immigrés et affirme son leadership dans le domaine de l'immigration en créant en 1968 le ministère de l'Immigration dont l'objectif était de favoriser l'établissement d'immigrants susceptibles de contribuer au développement de la province. Puis, avec les signatures de l'Entente Cullen-Couture en 1978, le Québec confirme sa maîtrise sur la sélection à l'étranger des candidats désirant s'installer sur son territoire et se dote d'outils de sélection pour l'accueil des demandeurs d'asile. Affirmant qu'« il n'est pas de culture sans minorités », le livre blanc « La politique

québécoise du développement » stipule que « tous ont droit à ce que l'État mette à leur disposition les équipements collectifs et les instruments culturels qu'exige leur plein développement » (Gouvernement du Québec, 1978, p.64). Parallèlement à ces interventions en matière de sélection durant la deuxième moitié des années soixante-dix, le Gouvernement québécois concrétise l'orientation fondamentale qu'est l'intégration des immigrants à la communauté francophone. Il adopte, en effet, le projet de Loi 101 et fait du français la langue commune d'enseignement au Québec à laquelle tous les nouveaux arrivants sont soumis. C'est alors que l'État du Québec intensifie son action et met en place des services d'accueil, des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) et des classes d'accueil en milieu scolaire. Dans son livre *Irréductibles Québécois*, Valérie Lion rapporte les propos d'Isabelle Beaulieu qui affirme que la loi 101 « fut en effet un des actes forts de la création d'un Québec moderne et maître chez lui » (*Irréductibles Québécois*, p. 62, selon l'annuaire du Québec, 2004). L'accession des enfants de la loi 101 a eu plusieurs conséquences positives de nous dire aussi l'Institut du Nouveau Monde dans son cahier spécial du 27 janvier à la page 9: « Il existe désormais une grande similarité chez les jeunes de toutes origines en ce qui concerne l'adhésion aux principes démocratiques. Qu'ils soient issus de la majorité ou des minorités, ils cherchent aujourd'hui à trouver un équilibre personnel entre leur identité, leur héritage culturel et leur appartenance citoyenne, ce qui induit des rapports moins polarisés que par le passé. »

Par la suite, dans les années quatre-vingt, le Ministère de l'Immigration du Québec devient le Ministère des Communautés culturelles et voit son mandat s'élargir. Il doit désormais assurer la planification, la coordination et la mise en œuvre des politiques gouvernementales relatives à l'épanouissement des communautés culturelles et à leur participation à la vie nationale. Son document « Autant de façon d'être Québécois. Plan d'action à l'intention des communautés culturelles » adopté en 1981, propose un modèle de convergence culturelle où la culture de la majorité francophone occupe une place centrale alors que les autres cultures, désignées comme « immigrées », sont

périphériques en ce qu'elles doivent converger vers la culture majoritaire pour l'enrichir et la transformer. Ce document ministériel insistait sur trois objectifs principaux : assurer le maintien et le développement des communautés culturelles et leur spécificité; sensibiliser les Québécois francophones à l'apport des communautés culturelles à notre patrimoine commun; favoriser l'intégration des communautés culturelles dans la société québécoise francophone.

Continuant sur cette lancée, le Gouvernement procède en 1984 à la création du Conseil des communautés culturelles et de l'Immigration dans le but de favoriser une meilleure compréhension des préoccupations vécues, tant par les diverses communautés culturelles que par la société d'accueil. Dans la même foulée, il adopte en 1986 la Déclaration sur les relations interethniques et interraciales qui souligne l'importance que le gouvernement québécois attache à l'égalité et à la participation de tous les citoyens du Québec à son développement. Dans les années 1990, l'accord Québec-Canada ou l'entente Gagnon-Tremblay-McDougall reconnaît d'une part au Québec des pouvoirs et des moyens accrus en ce qui concerne les services d'accueil et d'intégration linguistique, culturelle et économique de ses immigrants. Les principes organisateurs des services d'accueil et d'intégration sont explicités d'autre part dans l'énoncé de politique « Au Québec pour bâtir ensemble » en 1993. Cet énoncé signale un passage du culturel au social dans les réflexions de la réalité sociale pluraliste et provoque un virage à la citoyenneté. Comme le précise Juteau, la nouvelle expression Québécois des communautés culturelles établit formellement que « Québécois et communautés culturelles ne renvoient plus à des catégories mutuellement exclusives » (2000, p.23). La relation entre société d'accueil et immigrants sera désormais établie sur la base d'un contrat moral définissant droits et devoirs pour tous et où l'ouverture au pluralisme sera balisée et limitée par le respect des valeurs démocratiques fondamentales dans l'espace public. Les citoyens québécois de tout horizon sont invités à adhérer à une culture publique commune qui repose sur la démocratie, la laïcité, le français seule langue officielle, la résolution

pacifique des conflits, le pluralisme, le respect du patrimoine culturel, l'égalité entre les hommes et les femmes.

Dans ces mêmes années, l'État providence se restructure et devient plutôt un État accompagnateur auprès de ses collectivités locales et régionales. Le gouvernement se montre fortement préoccupé par la démétropolisation de l'immigration et par la distribution spatiale équilibrée des immigrants, voulant réduire le « dualisme socioculturel » qui existe entre la région de Montréal « cosmopolite », et le reste du Québec plus « homogène ». C'est pourquoi l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (1990) par le Ministère des Communautés culturelles fait de la régionalisation de l'immigration un de ses objectifs stratégiques. La parution en 1992 de deux documents, celui « Des orientations pour une répartition régionale plus équilibrée de l'immigration » et celui sur les « Mesures favorisant la régionalisation de l'immigration » viennent apporter plus de précisions sur les visées de l'État. Un dernier document s'ajoute en 1993, le Plan d'action pour la régionalisation de l'immigration et situe le cœur des interventions gouvernementales sur le volet attraction des immigrants et non plus seulement sur le volet de rétention/intégration des immigrants.

Tous ces documents, en plus du rapport dit Picotte « Développer les régions du Québec » (Picotte, 1992) et du Livre vert intitulé « Décentralisation, un choix de société » (Ministre des affaires municipales, 1995) constitueront la pierre d'assise de la politique de déconcentration spatiale des immigrants pour le développement des régions. Plus récemment, des interventions concrètes comme « le Programme des investisseurs en valeurs immobilières, le Programme d'accès à l'égalité dans la fonction publique, les Programmes d'immigrants investisseurs et d'immigrants entrepreneurs » et l'élaboration des programmes de rapprochement interculturel témoignent de cette volonté d'associer plus étroitement l'immigration aux objectifs de la société québécoise.

Ces dernières 25 années « Le Québec aura été un lieu intense de débats sur le rôle de l'État et des institutions publiques dans la prise en compte de la diversité, sur la redéfinition de la nation ou de la société distincte, de même que des implications afférentes à la notion de citoyenneté québécoise. » de nous dire la professeure de sociologie Michelle Labelle (*Le défi de la diversité au Canada et au Québec*, 2005, p.96). Le débat n'est toujours pas clos. Nous n'avons qu'à nous rappeler la mise sur pied il n'y a pas si longtemps de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC) connue sous le nom de la Commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables. Durant la tournée de cette consultation publique la plus populaire et la plus suivie de l'histoire récente du Québec, 3 423 personnes ont assisté aux 22 forums régionaux de citoyens et 901 mémoires ont été déposés. Parmi les nombreuses opinions exprimées, il est clair précise Charles Taylor que les Québécois, veulent des immigrants et ils veulent un Québec ouvert sur le monde. Ils tiennent aussi à s'assurer que nous avons les moyens de bien les accueillir et de bien les intégrer. Fait pertinent pour cette recherche, le rapport final (Bouchard et Taylor, 2008) met au cœur des recommandations pour « que l'État intensifie ses efforts afin de stimuler la régionalisation de l'immigration. » Tout cela n'est pas sans conséquence sur le système scolaire québécois croyons nous.

Le Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (Ministère de l'Immigration, 2001) dans sa publication « Le Québec une société ouverte. Contrat moral entre le Québec et les personnes qui désirent y immigrer » précise que l'immigration contribue aux efforts du Québec pour relever les défis du redressement démographique, de la prospérité économique, de la pérennité du fait français et de l'ouverture sur le monde. Dans le Plan annuel d'immigration 2008, la ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles, Mme Yolande James affirmait que l'immigration est une richesse pour le Québec : « Vivre la diversité comme une valeur ajoutée, c'est enrichir le Québec. Aucune entreprise, municipalité ou région ne peut se

priver de la contribution des Québécoises et des Québécois de toutes origines » (MICC, Communiqué de presse, 29 octobre 2008). En effet, les besoins des régions du Québec sont concrets et pressants car sans apport d'immigrants supplémentaires, notre population déclinera dans 20 ans. De plus, le remplacement des départs à la retraite et la création de nouveaux emplois annoncent la nécessité de combler plus de 680 000 postes dans tout le Québec, dont 20 000 postes en Mauricie. De ce fait, le portrait ethnoculturel de nos écoles ira en se diversifiant.

Le Canada et le Québec sont maintenant peuplés de minorités de plus en plus visibles et de plus en plus diversifiées. Ce nouvel ancrage culturel des dernières décennies a eu pour effet des changements d'orientation majeurs en matière de relations interethniques, tant au plan du multiculturalisme canadien que de l'interculturalisme québécois. Les auteurs Kymlicka (2001,2003), Houle (1999), Gagnon et Iacovino (2003) reconnaissent que malgré de réelles différences entre ces deux modèles d'aménagement de la diversité, certains facteurs comme l'ouverture dans la sélection des immigrants, l'inclusion d'une charte des droits et libertés dans la constitution et la promulgation d'une politique de la gestion pluriethnique sont néanmoins des indices positifs d'une meilleure reconnaissance des droits des minorités ethniques. Les chercheurs Pietrantonio, Juteau, et McAndrew résument les principales similitudes entre le multiculturalisme et l'interculturalisme dans les termes suivants : « Au-delà des différences, on remarque fortement dans les deux contextes la tentative de passer d'un paradigme culturel vers un paradigme plus civique et social et que ce passage se heurte à des résistances similaires » (1996, p. 156). La population est toute somme favorable aux politiques mises en place en matière de multiculturalisme ou d'interculturalisme. Lors d'un sondage publié par le Centre de recherche et d'information sur le Canada (CRIC, octobre 2003), 54 % des personnes interrogées affirment que le multiculturalisme les rend très fières d'être canadiennes. Ce pourcentage atteint même 66 % dans le groupe d'âge de 18 à 30 ans. Au Québec, les résultats d'un sondage SOM-La Presse (mars 2001) indiquent que 73 % des

répondants estiment que l'immigration représente une richesse pour le Québec et 70 % des répondants considèrent que le Québec devrait maintenir ou augmenter le nombre d'immigrants qui viennent s'installer.

En conclusion, Kanouté nous rappelle que dans un pays ou une province où « le nombre de familles immigrantes est en pleine expansion, la réussite à l'école (et de l'école) conditionne l'avenir des enfants – et de la société. » (2007, p.64). C'est pourquoi l'éducation interculturelle, connue aussi sous le vocable d'éducation à la citoyenneté, s'impose aujourd'hui comme un enjeu majeur et prioritaire des objectifs gouvernementaux en matière d'éducation au Québec. Au cœur de cette recherche en milieu mauricien, il nous faut reconnaître l'immigration et la diversité culturelle comme des composantes de l'identité nationale québécoise et il nous faut rendre prioritaire la sensibilisation de l'ensemble du monde scolaire à la gestion de cette nouvelle réalité pluriethnique dans les salles de classe. Justement, notre prochain point présente les orientations éducatives et les principes interculturels du système scolaire québécois.

1.3 La question de l'éducation au Québec

Le Québec n'est plus la société tricotée serrée de jadis; si tant est qu'elle l'ait déjà été. Depuis une trentaine d'années, « l'École québécoise a été radicalement transformée par l'importance accrue de la diversité ethnoculturelle au sein de sa clientèle » affirme McAndrew (2001, page 13). Face à cette nouvelle ouverture au monde, l'école est maintenant perçue comme « un instrument de cohésion sociale à une époque de pluralisme croissant », nous dit Desmeules (2003, page 97). L'école pluriethnique joue un rôle positif quant à la compréhension et à la bonne entente entre les jeunes (Jodoin, McAndrew et Pagé, 1997).

Le système éducatif, en tant qu'instance fondamentale de socialisation, a été souvent l'un des premiers lieux d'ajustement visé par les politiques gouvernementales en matière d'immigration au Québec. À la base, les politiques ministérielles en matière d'éducation soutiennent que la tâche de former des citoyens responsables est au cœur de la mission de l'école obligatoire et que celle-ci fonde le système de valeurs de l'école démocratique. Sans nous tromper, nous pouvons affirmer que l'école québécoise, comme nombre d'institutions et de pratiques professionnelles, a le mandat de répondre aux enjeux de la diversité culturelle afin de faciliter la pleine participation sociale des minorités pour le développement d'une citoyenneté pluraliste. L'école doit préparer à la vie en société en procurant aux jeunes les repères permettant de comprendre la réalité sociale et son fonctionnement, permettant ainsi de partager les valeurs. Cela est essentiel dans un monde complexe et diversifié.

Les orientations de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1983), premier document officiel à traiter du thème de l'éducation interculturelle, visaient un accueil d'intégration et d'acceptation en encourageant autant les moyens pédagogiques que le développement d'attitudes envers les cultures. Le *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles* publié en 1985 (mieux connu sous le nom de Rapport Chancy) poussera plus loin l'approche interculturelle en reconnaissant que l'éducation interculturelle exige de chaque groupe culturel qu'il soit prêt à vivre dans une société diversifiée. L'Avis du Conseil supérieur de l'éducation de 1987, *Les défis éducatifs à la pluralité* viendra élargir le discours interculturel en affirmant que c'est à toutes les formes que peut prendre la diversité que l'on doit s'attarder. Ainsi, aux objectifs d'ouverture à l'altérité s'ajouteront les préoccupations liées à la diversité idéologique, religieuse, familiale et à l'orientation sexuelle.

Un autre tournant s'amorce dans les années 1990 pour le monde scolaire québécois avec Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) et la Politique d'intégration

scolaire et d'éducation interculturelle (1997). Le gouvernement élabore un plan d'action pour les écoles qui reçoivent des élèves issus de l'immigration, mais aussi pour toutes les écoles afin qu'elles créent les conditions qui feront du Québec une société ouverte à la diversité culturelle. Il formule clairement le mandat de l'éducation interculturelle :

« [...] toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, p. 2).

Le ministère de l'Éducation s'engage en même temps dans un processus d'élaboration de nouveaux programmes, notamment ceux qui sont liés à l'éducation à la citoyenneté dans toutes les disciplines scolaires et parascolaires. Le Conseil supérieur de l'éducation publie l'année suivante le document « Éduquer à la citoyenneté » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998) qui englobe trois grands principes d'action pour l'éducation interculturelle et l'intégration scolaire : la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français comme langue commune de la vie publique et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

Au cœur de ces nombreux documents sur la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, la formation continue des maîtres est ciblée comme lieu important de sensibilisation et de formation à la problématique de la gestion en milieu scolaire, tant socioéconomique qu'ethnoculturelle. En tant que projet éducatif, l'interculturalisme implique directement de la part des enseignants une intervention positive dans l'éducation des jeunes, chacun porteur de culture : « Il est essentiel que le personnel d'enseignement soit formé pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et d'autre

part, à la nécessaire socialisation de l'ensemble des élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec, *Une école d'avenir*, 1998, p.35). Le gouvernement envoie un message clair à tous les enseignants du Québec, même à ceux des milieux culturellement peu diversifiés, que la cité scolaire est un espace d'instruction, de socialisation et de qualification qui doit apprendre à tous les élèves à vivre ensemble dans un univers meublé de valeurs différentes. La démocratie à l'école, nous rappelle Charles Taylor, est la politique de la reconnaissance de l'autre et : « La reconnaissance n'est pas simplement une politesse que l'on fait aux gens, c'est un besoin humain vital » (Taylor, 1994, p.42).

Pour les besoins de cette recherche, nous considérons que l'école québécoise, compte tenu de sa réalité pluriethnique, est particulièrement concernée comme l'un des lieux de formation du citoyen sensible à la construction d'un espace civique commun. Pour le monde scolaire, nous disent les chercheurs Mc Andrew, Jacquet et Ciceri (1997), il faut assurer l'égalité des chances entre tous les élèves, reconnaître leurs différences culturelles et les préparer en même temps à vivre ensemble dans une société commune. Néanmoins, la mise en place d'une éducation interculturelle dans l'acte pédagogique demeure un défi de taille, comme le mentionnent Mc Andrew et Proulx (2000, p. 92) : « Il ne suffit pas d'assurer une scolarisation commune entre groupes autrefois isolés pour que l'harmonie et la compréhension en découlent automatiquement ». Dans la vie de la classe, la coexistence de la diversité des modes de vie et des valeurs ne va pas de soi, car « elle doit être organisée, négociée, discutée en fonction des contraintes de la réalité », fait remarquer Ouellet (2002, p.15-16).

En ce qui concerne les enseignants, tant en contexte hétérogène qu'homogène, qui sont appelés à intervenir auprès d'une clientèle de plus en plus diversifiée, Kanouté (2003, page 1) mentionne que : « Certains enseignants semblent peu préparés à transiger avec la diversité ethnoculturelle et sont souvent désarmés face aux défis qui en découlent. » Parfois, note Ghosh (1995, 2002) ou Burns et Shadoian-Gessing

(2010) dans des propos semblables, une certaine population d'enseignants qui ont reçu leur formation à une époque où l'assimilation constituait l'idéologie éducative nationale peuvent facilement percevoir l'éducation interculturelle comme « une façon de traiter les problèmes d'enfants culturellement différents plutôt que comme une conception de l'éducation de tous les enfants pour une société multiculturelle » Les études des chercheurs Hohl et Normand (2000, p.170), rapportent que les enseignants, ayant été liés de près à l'évolution de l'affirmation nationale québécoise et à la reconnaissance de l'individualisme libéral, éprouvent quelquefois ou souvent un sentiment de menace dans leurs rapports avec les familles immigrantes : « Va-t-on me demander de piler sur mes valeurs, de porter atteinte à mon noyau identitaire construit par libre choix? »

De façon générale, la politique interculturelle du Québec s'articulant autour de la conception délibérative pluraliste de la citoyenneté où il y a convergence des cultures pour une identité commune ne fait pas nécessairement l'unanimité dans l'espace public selon Arellano (2001). Il constate encore de nombreuses résistances au pluralisme et juge que les velléités assimilatrices perdurent. Pour Robert Roy (2005), l'adhésion de tous les citoyens à la culture du groupe majoritaire semble encore largement présente dans notre société, Le Québec manifeste selon lui « une perpétuelle tension entre le désir d'ouverture et la protection de la culture dominante » (p.158). Qu'en est-il de nos écoles?

De plus, la question de la formation interculturelle des enseignants et futurs enseignants n'apparaît pas comme une priorité dans les institutions scolaires québécoises. Pourtant, l'importance d'intégrer l'éducation multiculturelle, interculturelle et antiraciste dans les programmes de formation des maîtres fait l'objet d'un large consensus parmi les chercheurs du domaine de l'éducation (Banks, 2004; Ladson-Billings, 2004; Gollnick et Chinn, 2002). Très souvent, dira Ouellet (2002, p.157), le perfectionnement offert aux enseignants est un atelier sans suivi en classe «

qui leur présente une recette pour un nouveau comportement ou l'utilisation de matériel d'instruction inédit ». Les recherches de la professeure Mujawamariya (1999) de l'Université d'Ottawa mettent en évidence le défi des programmes de formation à l'enseignement qui semblent, sur le plan de leurs principes et objectifs, favorables à la préparation multiculturelle (ou interculturelle) des futurs enseignants, mais dont les principes et objectifs n'apparaissent nulle part dans le curriculum réel. Le maintien de l'enseignant dans ses propres schèmes socioculturels, le manque de sensibilisation de l'enseignant à ses propres préjugés et valeurs, le manque de préparation à agir adéquatement en classe et la question de la méconnaissance de ces élèves sont des raisons évoquées pour expliquer l'insuccès de ces programmes de formation à l'interculturel.

D'autre part, le milieu universitaire québécois se fait discret dans la formation interculturelle des futurs enseignants et cela malgré un mandat clair de la part du ministère de l'Éducation : « Les universités adapteront leurs programmes de formation initiale et continue afin de s'assurer que les enseignants et les enseignantes possèdent les compétences nécessaires pour travailler en milieu pluriethnique et pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste, même quand ces élèves fréquentent des établissements d'enseignement à faible densité ethnique » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 33).

En somme, la formation interculturelle des futurs enseignants au préscolaire et au primaire est laissée à l'initiative des universités québécoises et celles-ci offrent encore peu de crédits, consacrés à des thèmes en lien avec l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation interculturelle. L'Université du Québec à Montréal et l'Université de Sherbrooke sont les seules à offrir un cours obligatoire : « Problématiques interculturelles à l'école québécoise » à l'UQÀM et « Éducation interculturelle » à Sherbrooke. Ces deux universités offrent aussi la possibilité aux professionnels en milieu diversifié d'obtenir un certificat en éducation interculturelle. À l'Université

Laval, l'étudiant, dans son programme de 125 crédits au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire doit choisir entre le cours « Éducation en milieu interculturel » et « Éducation en milieu défavorisés ». L'Université de Montréal présente le bloc « Monde contemporain et formation à la citoyenneté » sans toutefois aborder directement les problématiques interculturelles en éducation. L'Université de Chicoutimi ne possède pas de cours relatif à l'interculturel mais offre un cours socio-économique et/ou culturelle intitulé « L'hétérogénéité dans la classe ». Les baccalauréats en enseignement secondaire, préscolaire et primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières ne comptent qu'un seul cours de 3 crédits traitant des rapports entre la famille, la communauté et l'école et dont quatre à six heures sont consacrées à l'éducation interculturelle. Et enfin, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que des organisations privées proposent de courtes sessions de formation dans des domaines variés de l'interculturel. Denyse Lemay, il y a de cela plus de vingt ans, déclarait dans son cahier d'autoformation en éducation interculturelle : « La préparation des enseignants ne s'est pas produite au même rythme que la venue des enfants des communautés ethniques dans les classes régulières » (1986, p. 12). Peut-on dire que de tels propos sont encore d'actualité aujourd'hui?

Face à une croissance inévitable de la diversité québécoise, face aux politiques d'inclusion promulguées par les gouvernements, n'est-il pas nécessaire de s'interroger sur la mise en application d'une éducation interculturelle ouverte sur le monde dans nos établissements scolaires partout au Québec? Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec a fait mention dans sa politique interculturelle (1998) que le programme d'éducation à la citoyenneté, qui notons-le englobe l'éducation interculturelle, a été insuffisamment enseigné dans le cursus scolaire et que le développement de l'esprit critique, le rôle du débat dans le processus démocratique et le pluralisme ethnoculturel ont été négligés. L'éducation interculturelle implique une éducation à la démocratie, une éducation au pluralisme et une éducation à

l'engagement collectif. Afin que l'éducation à la citoyenneté ne demeure pas un vœu pieux, c'est à l'ensemble de l'équipe-école et plus particulièrement au personnel enseignant qu'incombe la mise en pratique de l'éducation à la citoyenneté dans la cité scolaire. Un des rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation, celui intitulé « La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années » (2000-2001), énumère d'ailleurs trois finalités sociales pour l'éducation au Québec : renforcer la capacité de la société québécoise de produire et de partager équitablement la richesse, renforcer le caractère démocratique de la société québécoise et s'approprier et enrichir l'identité culturelle de la société québécoise. Le rapport conclut que l'un des défis majeurs de l'éducation est de prendre pleinement acte de la diversité des jeunes et de leurs besoins pour les aider à franchir avec succès le seuil qui les mènera à la vie en société.

Le Québec se présente aujourd'hui comme une société démocratique, d'expression française et pluraliste au sein de laquelle la mission éducative n'a cessé d'évoluer et de se transformer avec l'arrivée des immigrants. Selon le ministère de l'Éducation du Québec, l'école francophone accueille aujourd'hui plus de 95 % de ces nouveaux arrivants. Elle est devenue le lieu presque exclusif d'intégration des communautés arrivées après 1977, assure la chercheuse Marie McAndrew (2002).

Selon des chiffres fournis par le ministère de l'Immigration, 45 000 immigrants se sont établis dans les régions du Québec entre 2004 et 2009. En Mauricie, la population immigrante a varié de 815 personnes en 2001 à 2107 personnes en 2009 (Nouvelliste, 11 mai 2010). C'est donc dire que la clientèle scolaire immigrante fait déjà partie du paysage des écoles de la commission scolaire du Chemin-du-Roy de Trois-Rivières et elle continuera de s'accroître avec les nouvelles politiques de régionalisation du gouvernement. La commission scolaire a établi depuis 2005 une politique culturelle dans laquelle les enseignants sont invités à intégrer la dimension interculturelle dans la vie de l'établissement, à développer chez ses élèves l'ouverture

à la culture des autres et à rechercher une meilleure connaissance des différentes communautés culturelles fréquentant leur établissement. Par conséquent, il est raisonnable de penser que des mesures concrètes doivent être mises en place pour sensibiliser, former et outiller le personnel scolaire à la diversité interculturelle afin de faciliter la construction d'une société pluriculturelle réussie en région mauricienne.

En résumé, c'est dorénavant dans un terreau pluriculturel et plurisocial que l'école publique québécoise doit réaliser sa mission de transmission de la culture commune. L'école québécoise d'aujourd'hui est l'objet d'une double demande culturelle de nous dire la sociologue Céline St-Pierre (2007, p. 12) : « Elle doit favoriser la rencontre de cultures multiples, parfois fort éloignées les unes des autres, et réaliser sa mission d'élaboration et de transmission d'une culture commune composée de savoirs et de valeurs. » L'éducation interculturelle telle que décrite par les politiques éducatives du Québec s'adresse à l'ensemble du milieu scolaire et vise à favoriser chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires une meilleure compréhension de la culture dans les sociétés modernes, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes de cultures différentes, des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée et une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité. Un résumé des orientations de la politique d'éducation interculturelle se retrouve à l'Annexe IV.

1.4 Énoncé du problème

En prenant acte que la société québécoise se définit comme pluraliste et démocratique, ayant comme projet de favoriser l'intégration pluraliste des communautés culturelles pour un meilleur vivre-ensemble et une plus grande ouverture au monde ;

Reconnaissant que l'école, fort de son caractère universel et obligatoire, a le mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier tous ses élèves venant de milieux de plus en plus diversifiés aux plans ethnoculturel, linguistique et religieux (*Loi sur l'instruction publique*, art. 36) en accord avec la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation (MEQ, 1998) ;

Misant sur les enseignants pour former les futurs citoyens d'une société pluriethnique québécoise et mondiale grandissante mais sachant que la formation initiale prépare peu les enseignants à l'éducation interculturelle. Il s'avère alors pertinent de tenter de répondre aux trois questions suivantes :

- 1) *Quel est le discours des enseignants en Mauricie au sujet de la nature, des finalités et des modalités d'intervention pédagogique en éducation interculturelle?*
- 2) *Les enseignants traduisent-ils ce discours en acte en mettant en place des pratiques pour intervenir dans l'esprit d'une éducation interculturelle?*
- 3) *Si oui, quelles sont ces pratiques et de quelle manière les enseignants les justifient-elles?*

Plusieurs recherches ont déjà été effectuées concernant l'immigration et la diversité culturelle à l'école. Certaines ont porté sur les structures d'accueil des immigrants à l'école (Messier, 1997) et sur les liens entre ethnicité et l'évolution des structures scolaires (McAndrew et Proulx, 2000). D'autres ont porté sur le contenu de la formation des maîtres à l'interculturel et sur les attitudes et résistances adoptées par les enseignants face au pluralisme (Hohl, 1993, 1996). Ou encore d'autres recherches ont été menées dans le domaine de l'immigration sur les stratégies de citoyenneté et d'insertion des familles immigrantes (Vatz Laaroussi et al, 1999, 2001 ; Vatz Laaroussi, 2001) et sur les trajectoires de réussite scolaire des enfants immigrants autochtones (Vatz Laaroussi et al., 2005). Cependant bien peu de recherches ont porté

sur le discours des enseignants (Beaupré 2005), et encore moins sur la conception interculturelle des enseignants en milieu homogène.

Le simple fait qu'il ne soit pas possible de fournir de réponses adéquates aux questions de l'énoncé de problème justifie l'idée d'entreprendre cette recherche. La démarche adoptée a pour but de donner un premier aperçu du discours interculturel tenu dans les milieux scolaires de Trois-Rivières et de faire un premier relevé des pratiques interculturelles qui ont cours dans ces établissements régionaux. L'analyse de la conception interculturelle de quelques enseignants du primaire de la commission scolaire du Chemin-du-Roy de Trois-Rivières veut ouvrir une nouvelle fenêtre dans la compréhension des idéologies de prise en compte de la diversité culturelle par les enseignants en milieu homogène.

CHAPITRE 2 - CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous projetons inconsciemment notre image du monde sur l'autre, c'est ainsi que l'image de soi influence l'image que nous nous faisons de l'autre.

Clément et Girardin (1997)

Nous entrons dans une autre étape importante du processus de recherche, celle de la présentation des théories et des concepts servant de matrice au cadre de référence. Les éléments d'informations sur l'éducation interculturelle de ce cadre théorique sont divisés en deux grandes sections : une première partie plus théorique où la philosophie, les concepts et les mots-clés de l'interculturel seront présentés et une deuxième partie un peu plus pragmatique où les mouvements éducatifs de l'interculturel, la pédagogie interculturelle et le rôle de l'enseignant seront exposés dans le but de clarifier la question de recherche.

Pourquoi parler d'interculturel? Il s'agit en fait d'un enjeu universel, l'une des manifestations du besoin contemporain d'inventer une nouvelle forme de sociabilité articulant « un plus de groupe à un plus d'individu pour trouver dans le groupe devenu plus effectif les organes d'une expression plus complète » (Clanet 1990, p.12).

2.1 La philosophie de l'interculturel

Une réalité aussi complexe que celle des processus dynamiques engendrés par les interactions entre cultures exige des études théoriques dont la phénoménologie, la sociologie interactionniste et la psychologie interculturelle ont largement participé

pour faire naître plusieurs terminologies, théories, idéologies et finalités éducationnelles interculturelles actuelles.

Le mouvement phénoménologique des dernières années, grâce aux travaux en autres d'Edmund Husserl, Michel Henry et d'Amedeo Giorgi, a permis des perspectives de recherche fructueuses dans les sciences humaines et a contribué de façon appréciable à saisir le sens complexe d'éléments constitutifs de la vie humaine. La recherche phénoménologique, de nous dire la professeure Anne Marie Lamarre de l'Université du Québec à Rimouski « veut dépasser le sujet individuel ou personnalisé pour saisir le sujet dans ce qu'il manifeste d'objectif, celui-ci étant synonyme du pôle humain structurellement noué à la chose par l'intentionnalité et à partir de qui et de quoi tout se joue. » (2008, p.1). La phénoménologie, dans son ensemble, se comprend moyennant les concepts principaux de subjectivité, d'intentionnalité et de diversité des modes intentionnels.

La phénoménologie qui oriente cette recherche accepte que la culture ne soit pas une réalité sociale en soi que l'on peut appréhender de manière objective. Elle pose l'interaction comme fondamentale et s'érige à partir d'une pluralité de sens, de causalités et de points de vue. Une telle méthodologie se place d'emblée à la frontière entre le savoir et l'agir. Elle s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même, privilégiant en quelque sorte une ontologie qui se construit au fur et à mesure de l'observation et de l'élucidation du rapport à autrui. Elle suppose une éthique personnelle et englobe une éthique de l'altérité, car ce qui compte est davantage la relation aux autres que la connaissance des cultures.

La sociologie interactionniste considère davantage la culture comme une dynamique d'organisation de différences internes. Par rapport à cette approche, l'éducation interculturelle est pensée comme la transmission d'un savoir pluriel et critique, résultant d'interactions, de réciprocités ou plus globalement d'intersubjectivités. Le

pluralisme est promu comme valeur et finalité de l'éducation, comme clé de voûte entre l'universel humain et la singularité s'exprimant par les différences.

La psychologie interculturelle en éducation étudie principalement les interactions entre les individus et différents groupes culturels à partir des stéréotypes, des valeurs et des attitudes qui se dégagent lors des mises en relation. Dans la recherche francophone, elle est fréquemment appelée la psychologie des contacts de cultures (Camilleri et Vinsonneau, 1996 ; Lahlou et Vinsonneau, 2001). L'objectif de l'éducation interculturelle est alors de faciliter les opérations de décentration et de recadrage résultant de l'altérité pour construire de nouveaux schèmes de pensée non réductibles aux cultures en interaction.

En conclusion, la démarche interculturelle de cette recherche s'alimente auprès de l'interactionnisme symbolique où l'objet de recherche est la conception que les acteurs, c'est-à-dire, ici les enseignants, se font de la pluralité scolaire. La phénoménologie orientant cette recherche est à la fois « une méthode et une pensée imbriquées l'une dans l'autre, prenant des orientations multiples, exigeant du chercheur une attitude d'ouverture inconditionnelle au monde qui s'offre à son regard et l'enjoignant à engager sa propre subjectivité dans les visées de ce monde. » (Bordeleau, 2005, p. 104). Une telle démarche privilégiée permet d'une part, au chercheur d'acquérir une familiarité avec le milieu dans lequel il travaille, et d'autre part, de cerner les représentations que se font les acteurs de la situation et du problème.

2.2 Les mots-clés et les concepts associés à l'éducation interculturelle

Au cœur de la problématique interculturelle, dira Abdallah-Pretceille (1999, p. 7), « se situent une série de concepts comme culture, identité, ethnie, race, ethnicité, qui

entretiennent entre eux des rapports complexes. » En regardant de plus près aux écrits les plus utilisés sur l'éducation interculturelle au Québec, nous avons constaté que la majeure partie de la littérature interculturelle gravite autour de deux grands concepts clés : celui de la culture et celui de l'identité. Par conséquent, nous avons jugé bon de nous attarder à quatre mots rassembleurs de ces deux thématiques comme assises théoriques de cette recherche sur la conception interculturelle des enseignants en milieu homogène : la culture, l'identité, les représentations sociales et l'ethnocentrisme.

2.2.1 La culture

Tout d'abord, notre questionnement sur le terme de l'interculturel nous amène indéniablement à traiter de la notion de culture. Généralement, nous entendons par culture d'un peuple, ses productions culturelles réalisées et ses manières de vivre ou de se comporter en société qui lui sont propres. Au sens plus large, la culture revêt deux significations reconnues : l'ensemble des créations de l'esprit humain (les lettres, les arts et la philosophie) et l'ensemble des modes de vie, de croyances et de manières d'être d'une collectivité partageant un même registre culturel. Cette deuxième acceptation de la culture, dite anthropologique ou relativiste, a été privilégiée pour cette recherche, car c'est elle qui prévaut principalement dans les orientations et interventions qui ont cours en matière d'éducation interculturelle. Nous la retrouvons ainsi formulée dans l'Avis du CSE de 1987. En effet selon cet avis, la culture englobe toutes les « représentations que les membres d'un groupe ou d'une société se donnent de la personne et de ses rapports aux autres, au monde, au sacré : elle est aussi constituée des croyances, des valeurs, des modèles de comportement et des institutions qui, dans le vécu quotidien et à la faveur de l'évolution historique, orientent, soutiennent et règlent la vie des individus au sein du groupe » (p. 9).

Autrement dit, la culture anthropologique réfère à la culture première vue comme le reflet du monde que l'on porte en nous.

Déjà Tylor (1871), dans une première approche anthropologique de la question, identifiait la culture à « un ensemble lié de manières de penser, d'agir et de sentir, plus ou moins formalisés, partagés par une pluralité de personnes ». Reprenant à son compte la définition de Tylor, le sociologue québécois Guy Rocher (1973) propose une définition plus articulée de la culture qui recouvre au sens anthropologique du terme : « L'ensemble des manières de penser, de sentir et de faire qui constituent l'environnement symbolique dans lequel baignent et se meuvent les membres d'une communauté humaine. La culture est de l'ordre des valeurs, des représentations, des perceptions, dans ce que celles-ci ont de collectif, c'est-à-dire dans la mesure où elles sont partagées par les membres d'une société. C'est cette culture commune qui donne son visage à un peuple, un pays, une nation, un groupe ethnique ou religieux, car c'est en elle que chaque membre puise une part importante de ses motivations, de ses aspirations, de ses normes et règles de conduite » (p.11). Plus tard, Clanet (1990) fait référence à une définition psycho-anthropologique de la culture en ces termes :

« Un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins » (p.15-16).

La transformation du concept de culture n'a pas cessé de se développer : la fonctionnalité culturelle de Malinowski, la diversité culturelle de Becker, le structuralisme culturel de Lévi-Strauss, l'écologie culturelle de Stewart et le constructivisme culturel associé à l'idée de contact et de transformation (Cuche, 1997).

Quant aux auteurs Abdallah Pretceille et Porcher (1996), ils nous invitent à comprendre la culture et les relations interculturelles, à partir du concept de culturalité dans lequel la culture est mouvante, alvéolaire, et « l'individu est l'auteur, le producteur et l'acteur de ses appartenances » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 15). Le regard du chercheur se centre alors moins sur un contenu (la culture), que sur des stratégies d'acteurs. Le terme de « culture civique commune » est abordé dans les écrits d'Abdallah Pretceille comme une approche pédagogique interculturelle prenant en compte à la fois la spécificité et l'universalité de l'expérience humaine. Le sociologue G. Caldwell (2001) parle plutôt d'une « culture publique commune » où la société civile est porteuse de la culture par la connaissance et le partage des règles de coexistence commune. Elle se compose de quatre sous-ensembles de pratiques ou de conventions que Caldwell appelle des sous-cultures politiques, publiques, judiciaires et économiques.

Sans vouloir trop élaborer sur les différentes définitions de la culture, nous reconnaissons que la culture englobe sur le plan sociologique et anthropologique l'ensemble des produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables. Ainsi, croyons-nous, la culture relève de l'action, des échanges, de la communication et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités. L'orientation de cette recherche s'accorde pour affirmer que toute culture est, par essence, dynamique et plurielle et doit être appréhendée en tant que telle. L'essentiel n'est donc pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture. En conclusion, comme le dit si bien l'auteure Abdallah-Pretceille :

« Toute culture se définit [...] moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction

instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. »
(1999, p. 9-10)

Si à titre d'enseignant nous disons qu'un enfant provient de telle ou telle culture et qu'ainsi il devrait avoir tel ou tel comportement, nous lui déniions le droit d'avoir fait lui-même une lecture et une interprétation de sa culture. Nous le figeons dans une représentation stéréotypée que nous avons nous-mêmes de sa culture, nous rappelle Perregaux (1994). La culture ne s'apprend pas comme une matière scolaire. Elle s'apprend plutôt dans l'expérience commune, à travers les contacts quotidiens et l'interaction avec autrui. L'enseignant, le sujet de cette étude, n'est pas seulement celui qui agit ou fait ; mais aussi celui qui « est » Il n'est jamais passif dans son appropriation de la culture. Il manipule, hiérarchise ses multiples appartenances de façon personnelle et interprète de façon dynamique les modèles culturels qui l'entourent pour forger sa vision du monde et sa conception interculturelle de l'éducation. Poser un regard sérieux sur la culture nous entraîne inévitablement du côté du positionnement identitaire, sujet du prochain point avec ses notions d'identité, de représentations sociales et d'ethnocentrisme

2.2.2 L'identité

La culture relève en grande partie de processus inconscients selon Cuche (1996) tandis que l'identité renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques. Ce deuxième temps de notre réflexion nous mène à l'exploration du concept de l'identité, une norme d'appartenance qui recouvre « la question du double statut constitutif de la personne qui est à la fois individu et être social » (Gohier, 1993). Un célèbre auteur dans le domaine des études sur l'identité, le psychologue et psychanalyste Erikson (1972), conçoit le

développement identitaire en termes d'unité, de continuité et de similitude à soi-même. Pour lui, l'identité est une construction permanente. En d'autres mots, les identités, qu'elles soient collectives ou individuelles, ne relèvent pas de la permanence mais de tensions entre continuité et rupture. Elles sont plutôt dynamiques dans le sens où elles sont amenées à se transformer, à se métisser par intégrations, abandons et appropriations. L'identité d'un individu se définit donc à partir des stratégies qu'il met en oeuvre en fonction des contextes interactionnels et des situations circonstanciées. Les auteurs C. Camilleri et Cohen- Emerique articulent une pensée similaire sur le concept d'identité en proposant que « [...] notre devenir individuel est fait au moins autant d'altération que de reproduction » (1989, p.236). L'opération identitaire est une dynamique d'aménagement permanent des différences qui est mobile et se transforme au cours de l'existence doit-on reconnaître. L'identité est « une réalité intime, un ressenti ». C'est un sentiment toujours remis en question. « Sommes-nous en accord avec nous-même, ou nous sommes-nous travestis pour plaire...? » L'identité est aussi un processus social qui prend et trouve sa source dans le regard de l'autre et l'interprétation que nous en faisons. Nous verrons deux conceptions de l'identité faisant place l'une et l'autre à l'individu et à la collectivité mais y attachant une place fort différente dans la compréhension de l'identité culturelle.

La première prémisse considère l'Individu qui existe, comme une entité distincte, différente de toute autre. C'est d'abord de cette existence qu'il tire son identité d'être pensant lui permettant de se reconnaître des appartenances, aux niveaux biologique et social. Chaque Individu est à la fois un être singulier, possédant des caractéristiques qui lui sont propres (son identité individuelle) et des caractéristiques qu'il partage avec les êtres humains (son identité universelle). L'apport de la collectivité est déterminant dans ce cas, le sujet est irrémédiablement lié à un groupe d'appartenance. C'est la culture de ce groupe qui modèle et structure de façon indélébile son identité et ses représentations du monde. Suivant cette première acception, l'Autre est un

réfèrent universel dont l'existence est essentielle, en regard du processus d'identification, individuelle et sociale (Gohier, 1993). L'acceptation du premier courant, dont les prémisses sont celles de l'identité logique, ouvre davantage la porte au courant idéologique de l'universaliste ou du nivellement culturel qui postule l'avènement d'une culture mondiale, sans entités culturelles distinctes. Si l'enseignant adhère aux idées universalistes, sa pédagogie visera à effacer les différences en assimilant les ensembles culturels minoritaires à la culture d'accueil.

La seconde prémisse affirme que l'identité de l'homme vient de la conscience qu'il a de son existence par sa pensée. Ce qui existe est un sujet co-existant avec d'autres dans des réseaux d'intersubjectivité. Ainsi l'individu tire son identité de sa propre pensée formée à partir des liens établis avec les nombreux sujets avec lesquels il partage des appartenances. Sa singularité lui vient des représentations particulières qu'il a de lui-même et du monde. Selon cette deuxième acception, l'Autre n'a pas vraiment raison d'exister car les problèmes d'exclusion de l'Autre ou de reconnaissance du MÊME dans l'Autre ne font pas partie du processus identitaire. L'adhésion au second courant qui situe les fondements de l'identité dans la pensée débouche principalement sur une conception relativiste et particulariste de la culture où nous sommes ce que la culture fait de nous, selon le contexte culturel dans lequel nous avons grandi. Si l'éducateur se situe sur des positions relativistes, sa pédagogie va tendre à reconnaître et à faire coexister les différences culturelles et aussi à créer et à maintenir une unité. Rappelons-nous que ce deuxième postulat est privilégié dans le système éducatif québécois en ce qui regarde la question interculturelle.

Tout comme le terme de la culture, la notion d'identité doit demeurer plurielle et évolutive pour faciliter de nouvelles créations culturelles et identitaires au sein d'une éducation interculturelle. Passons au point suivant souvent imbriqué dans la question de l'identité : l'ensemble des représentations qui nous habitent.

2.2.3 Les représentations sociales

Les représentations sociales, sujet de ce point, sont un héritage de l'éducation, des institutions, de l'environnement et de la culture dont est issu l'individu. Le chercheur Emile Durkheim (1858-1917) a posé les bases d'une réflexion sur le concept de représentation collective. Depuis ce temps, le concept même de représentation sociale connaît une valeur heuristique pour toutes les sciences humaines car elle se situe à l'interface du psychologique et du social. Prenons pour exemple, les propos de la sociologue Denise Jodelet (1995) qui voit dans la représentation « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p.36). Les représentations sociales, ajoute-t-elle, sont « [...] des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal » (p.365). Pour sa part, le professeur de psychologie sociale Jean-Claude Abric parle de représentation en termes de vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence. Ainsi, écrit-il : « Toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (1997, p.12). En somme, le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués qui permet aux personnes et aux groupes de maîtriser leur environnement et d'agir sur celui-ci.

Les représentations sociales construisent notre réalité et jouent plusieurs fonctions: une première cognitive permettant aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée; une seconde fonction d'interprétation et de construction de la réalité permettant une manière de penser le monde et la vie quotidienne; une

troisième fonction d'orientation des conduites et des comportements aidant les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir; et quatrième, une fonction identitaire permettant l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés.

Nous devons être conscients que nos représentations sociales influencent nos attentes et peuvent également être la source d'incompréhension entre porteurs de culture. Les représentations sociales agissent autant sur l'individu que sur la communauté et jouent un rôle particulièrement important dans la mise en place d'une éducation interculturelle. En effet, plusieurs recherches ont démontré la corrélation entre les attentes, les attitudes ou les représentations des enseignants et la réussite des élèves. (Berthelot, 1990; Ouellet et Pagé, 1991; Grant et Sleeter, 1994).

Nous avons déjà abordé les termes de la culture, de l'identité et des représentations dans notre quête de mieux comprendre l'interculturel en éducation. Nous présentons maintenant un dernier mot-clé, celui de l'ethnocentrisme qui se caractérise par une tendance naturelle de décoder avec ses propres modèles culturels, ses normes et ses valeurs un autre référentiel culturel.

2.2.4 L'ethnocentrisme

En plus de faire l'analyse des dimensions de la culture, de l'identité et des représentations, les caractéristiques de l'ethnocentrisme et l'appréciation de la diversité ethnoculturelle sont nécessaires pour comprendre les enjeux reliés à la communication interculturelle en éducation. De portée quasi universelle, l'ethnocentrisme est la centration sur nos propres valeurs, voyant le monde à travers nos propres filtres et nos propres représentations sociales. L'ethnocentrisme influence trop facilement notre rapport à l'autre en créant une dichotomie entre « moi » et «

l'Autre ». En effet, bien souvent dira Berthelot (1990), « l'Autre » n'est vu qu'à travers nous-mêmes et de façon monolithique, alors que le « nous », comme extension du « moi », est perçu comme un ensemble présentant des variantes individuelles. Le philosophe Taguieff (1997) présente dans son livre « Le racisme » le concept d'ethnocentrisme comme une tendance à évaluer toute chose selon les valeurs et les normes propres au groupe d'appartenance du sujet, comme si ce groupe était l'unique modèle de référence. Cette attitude amène selon lui tout groupe humain social, culturel ou ethnique à considérer les normes et les valeurs de sa propre culture (ou société, ou groupe) comme universellement valables, et à établir une hiérarchie des autres groupes humains en fonction de leur degré d'adhésion à ces normes et à ces valeurs. La personne ethnocentrique présume que « sa » manière de décoder est la meilleure manière. Clanet déjà quelques années plus tôt nous mettait bien en garde contre cette certitude que nous pouvons avoir de tenir pour acquis que « [...] nos modes de penser - ou ceux de notre groupe socio-culturel sont les seuls valables et qu'ils s'appliquent à l'humanité tout entière » (1993, p.214). Il est facile d'accepter l'Autre comme différent, respecter ces différences, mais faire en sorte que celles-ci ne m'atteignent pas dans mon être, dans mes certitudes ou dans mon identité. Le dépassement de cette forme d'ethnocentrisme se réalise selon cet auteur lorsque nous avons la conviction que les croyances, les modes de pensée, les systèmes de référence de l'Autre sont aussi valables que les miens, parce que, comme les miens, ils sont l'aboutissement, le produit d'une culture (dans Pierre Dehalu 2001). Somme tout, l'ouverture interculturelle se traduit par un engagement à reconnaître l'Autre à la fois comme semblable et différent; tout en sachant que cela implique une négociation identitaire qui consiste à préserver et à respecter autant son identité que celle de l'Autre. Des recherches sur les interactions sociales entre élèves ont documenté l'origine ethnoculturelle comme facteur dans le fractionnement du réseau relationnel en classe et dans les dynamiques de rejet (Bukowsky et Cillessen (Eds), 1998 ; Kanouté, 2002).

Concluons ce deuxième grand point sur les mots-clés de l'interculturel en spécifiant que la diversité culturelle permet de reconnaître l'individu en tant que sujet à la fois singulier et universel; qui à travers ses schèmes culturels, sa position identitaire, ses représentations sociales et son ethnocentrisme se forme une compréhension du monde interculturelle.

Les changements qui se vivent au Québec combinés à ceux qui bouleversent actuellement l'ensemble de la planète font de l'approche interculturelle une nécessité incontournable pour les éducateurs contemporains. Le monde scolaire et ses alliés sont invités à prendre en considération un travail d'ouverture et de compréhension culturelle sous le mandat de l'éducation interculturelle. Nous verrons à l'application de ces termes majeurs du cadre de référence lors de l'interprétation des données des trois participantes de cette recherche. Regardons maintenant à l'évolution de la variante interculturelle dans les systèmes éducatifs à l'échelle internationale pour mieux saisir le paradigme québécois en éducation interculturelle.

2.3 Le champ de l'éducation interculturelle

« La globalisation se joue sur des claviers électroniques et se répand sur des ailes d'avion. Légère ...comme un filet. Et bien sûr, l'éducation, comme les autres secteurs de l'activité humaine, est à la fois portée par le mouvement et saisie dans la toile » (Lucie Sauvé, 2005, p. 14). Face à cette ère d'interdépendance mondiale croissante, de planétarisation des échanges, il est, en effet, primordial, de permettre à nos jeunes de communiquer par-delà les barrières linguistiques, culturelles et religieuses. La moindre analyse prospective des besoins éducatifs pour les prochaines décennies autorise à avancer que l'école québécoise d'aujourd'hui a, elle aussi, l'obligation d'inscrire et de réaliser la formation ayant trait à l'ouverture sur le monde. Toutes ses approches veulent amener l'élève à élaborer des compétences dans plusieurs cultures et lui permettre de construire une vision du monde à la fois individuelle et collective.

Cette deuxième section du cadre de référence s'intitule le champ de l'éducation interculturelle et porte une attention particulière à la recension d'écrits d'auteurs européens, américains, canadiens et québécois en tant que base de données collaborative sur le sujet de l'interculturel. Par la suite seront décrits les modèles d'accommodement de la diversité et les approches éducatives les plus répandues ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. Ainsi nous parlerons de l'éducation multiculturelle, l'éducation interculturelle et l'éducation antiraciste, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation dans une perspective mondiale (global education), ainsi que du modèle assimilationniste et du modèle compensatoire. Nous terminerons en élaborant les principes de base en éducation interculturelle et leurs impacts sur le rôle de l'enseignant.

2.4 Classification des divers courants d'idées en éducation interculturelle

La prise en charge, par l'éducation scolaire, de la pluralité des sociétés démocratiques modernes brassées par les flux migratoires a interrogé plusieurs sociétés modernes sur le comment faire en milieu pluriethnique : comment dispenser des savoirs pertinents sur la diversité ethnoculturelle de la société, comment affirmer et faire prévaloir les valeurs démocratiques et comment développer les capacités nécessaires au vivre-ensemble. De ce questionnement, les chercheurs des différents pays ont formulé divers courants d'idées sur la façon de combiner logique de l'égalité et prise en compte de la pluralité qui ont le mérite d'apporter un éclairage sur le projet de l'éducation interculturelle ou de l'éducation à la citoyenneté en contexte pluraliste au Québec.

En premier lieu, le Conseil de l'Europe avec ses 47 États membres a su jouer un rôle moteur dans la mise en place des approches interculturelles dans les pays européens.

Il a développé différents projets relatifs à l'éducation interculturelle, comme Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels (1997), Éducation à la citoyenneté démocratique (2000), Le nouveau défi interculturel de l'éducation : diversité religieuse, dialogue en Europe (2002). Nouvellement, les ministres des Affaires Etrangères du Conseil de l'Europe ont lancé le « Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité de dignité. » dans lequel ils expliquent que pour faire progresser le dialogue interculturel, « il faut renforcer la citoyenneté démocratique et la participation; enseigner et développer les compétences interculturelles et créer des espaces réservés au dialogue interculturel ou étendre ceux qui existent » (2008, page 5). Dans cette orientation européenne, la culture relève d'un instrument de socialisation qui permet aux acteurs de se situer dans le monde, d'interpréter les événements qui ont lieu et d'établir des relations interpersonnelles (Kerzil et Vinsonneau, 2004, p.101). Plusieurs auteurs européens ont collaboré très tôt à la vision de l'éducation interculturelle. Rey-Von Allmen (1984) oriente ses recherches sur une pédagogie qui reconnaît les valeurs, les modes de vie et les représentations symboliques des individus ou des sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur vision du monde. Camilleri (1985) propose une « éducation de tous au culturel », une éducation à la différence qui comporte des informations descriptives et explicatives des cultures. Hannoun (1987) décrit l'école comme l'organe de transmission de la culture qui dispense des savoirs et des savoir-faire qui assurent l'enracinement de l'élève dans son propre milieu et dans la société d'accueil. Abdallah-Pretceille (1989) aborde les problèmes éducatifs et pédagogiques de l'éducation interculturelle à partir d'un point de vue qui intègre les mutations actuelles plutôt qu'une pédagogie spéciale destinée à un public spécifique. Perotti (1990) parle d'un apprentissage culturel plutôt qu'une éducation interculturelle où l'interculturel se construit sur les interactions qui s'établissent entre les membres de différentes cultures.

Deuxièmement, aux États-Unis, l'intérêt pour les problèmes relatifs à la diversité culturelle et linguistique se manifeste à partir de la seconde guerre mondiale dans les champs respectifs de la communication et de l'éducation. L'éducation multiculturelle est comprise comme une stratégie éducative favorisant une vision positive des différents héritages culturels des élèves, eux-mêmes considérés comme nécessaires au développement de l'enseignement et à l'amélioration de l'environnement éducatif (Gollnick & Chinn, 2002). Un auteur bien connu dans le domaine de « multicultural education », Banks (2004), propose un programme d'éducation interculturelle qui regroupe quatre approches : l'approche de la contribution où l'on présente des personnages importants issus des communautés ethniques et des éléments folkloriques, l'approche de l'addition où l'on ajoute des thèmes ethniques dans les contenus d'enseignement, l'approche de la transformation où l'on adapte des stratégies pédagogiques diversifiées aux différents groupes culturels et l'approche sociale où l'école a réussi à intégrer chez les élèves des valeurs et des objectifs interculturels pour un changement social. Adams et Marchesani traitent pour leur part, d'un nouveau programme d'éducation basé sur l'interaction entre la diversité raciale, la justice sociale et le concept d'équité. Pour ses chercheurs, les étudiants ont besoin de développer trois compétences essentielles pour faire face à un monde multiculturel, c'est-à-dire « [...] la conscience, la connaissance et des habiletés interpersonnelles » (1992, p. 87, traduction libre).

Pour terminer cette brève recension d'écrits sur les auteurs de l'éducation interculturelle, nous ne pouvons passer sous silence quelques auteurs québécois chevronnés dans la recherche en éducation interculturelle.

Ouellet (1991) prône une éducation interculturelle qui s'adresse à l'ensemble des élèves et vise à la fois la compréhension et la communication interculturelle et la participation à l'interaction sociale. Il propose le développement de quatre compétences chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des

groupes minoritaires : « une meilleure compréhension de la culture dans les sociétés modernes, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes de cultures différentes, des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée et une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité » (p. 29-30). Pagé (1993) quant à lui, favorise une éducation interculturelle qui développe chez l'élève une compréhension des principes fondamentaux sur lesquels repose le contrat social entre la société d'accueil et les nouveaux arrivants. McAndrew (1991) définit l'éducation interculturelle dans une perspective de développement d'habiletés à vivre et à intervenir dans un contexte multiethnique, car selon elle, l'école et le système scolaire doivent instaurer un climat interculturel qui prépare l'ensemble des élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste. Enfin, Toussaint (1993) parle d'une éducation interculturelle intégrée qui se concrétise dans toutes les disciplines et qui prend en compte les valeurs culturelles de chaque élève sans aucune discrimination.

Pour conclure cette typologie des courants d'idée, tous ces chercheurs s'accordent pour dire que l'éducation interculturelle ne concerne pas exclusivement les relations interethniques et qu'elle interpelle tous les porteurs de culture au dialogue pour construire ensemble une culture publique commune. Que ce soit en Europe ou dans les Amériques, les approches interculturelles en éducation visent une mise en question dans la réciprocité de toutes nos approches trop facilement égocentriques du monde et des relations humaines.

Pagé (1993) en parle en termes de trois objectifs : 1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ; 2) consolider l'instauration d'une société d'égalité de droit ; 3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses.

Ouellet (2002) traduit le projet interculturel en des termes similaires : 1) permettre l'ouverture à la diversité; 2) promouvoir l'égalité des chances et l'équité; 3) renforcer la cohésion sociale.

En terminant, ces courants d'idées en éducation interculturelle ont fait naître des modèles pédagogiques qui ont comme finalités de doter tous les jeunes, des moyens cognitifs et affectifs de maîtriser la situation, d'apprivoiser « la panthère de l'identité » (Maalouf, 1998) et d'adhérer aux valeurs démocratiques. Nous aborderons au prochain point quatre de ces grands mouvements éducatifs en gestion pluriethnique dans notre monde scolaire : l'éducation multiculturelle; l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle; l'éducation antiraciste et l'éducation dans une perspective mondiale. Nous y ajouterons deux modèles familiers à la perspective hégémonique encore d'actualité dans nos écoles aujourd'hui et dont la visée est davantage le maintien d'une société culturellement homogène : le modèle assimilationniste et le modèle compensatoire.

2.5 Les modèles d'accommodement et les principales approches de la diversité en milieu scolaire

L'école primaire, par son caractère universel et obligatoire, influence fortement les perspectives de vie des jeunes des minorités et l'état futur des relations interculturelles au sein de la société (McAndrew, 2001). Face à ces défis, les institutions scolaires ont adopté une variété de programmes et de pratiques éducatives. Voici quatre modèles principaux couramment utilisés dans les discours sur la diversité à l'école.

L'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle sont des termes qui ont eu une diffusion rapide et sont venus à la mode récemment. En un quart de siècle, ils se sont transformés en un champ de recherches en directives, en techniques et politiques de l'éducation.

Les termes « pluriculturel » ou « multiculturel » sont principalement utilisés dans le monde anglo-saxon. Le multiculturalisme met l'accent sur la reconnaissance et la co-existence d'entités culturelles distinctes en donnant la priorité au groupe d'appartenance. Gay (2004) définit l'éducation multiculturelle comme un ensemble de croyances et d'explications valorisant le rôle de la diversité ethnique et culturelle dans la société et en éducation. Elle permet, selon Bennett (1999, p.11) « de développer des compétences interculturelles, de favoriser le développement personnel et de lutter contre certaines formes de discrimination comme le racisme ». Martine Abdallah-Pretceille pense que le multiculturalisme peut contribuer à spatialiser les différences s'il se limite à additionner les différences et à juxtaposer les groupes. Selon ses termes, il s'agit alors « [...] d'une technicisation du social par multiplication des droits au détriment de la reconnaissance d'autrui dans sa spécificité, sa singularité et son universalité » (1999, p. 21-22).

De son côté, l'éducation interculturelle ne s'adresse pas uniquement à des élèves étrangers ou issus de minorités, mais à tous les élèves. Elle leur permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures (à commencer par les cultures d'accueil ou d'origine), de différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire, de l'appréhender sur le mode de la réciprocité des perspectives, de lutter contre l'ethnocentrisme et de structurer leur personnalité en termes pluralistes. L'éducation interculturelle considère l'hétérogénéité comme une norme et non comme un handicap devant être compensé par des aides. Elle n'est pas un moyen pour compenser les inégalités, mais vise l'apprentissage de l'égalité dans la réciprocité. Elle se constitue comme un apprentissage transversal des contenus de savoir, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Les chercheurs Coste et ses collaborateurs (1999, p.11) estiment que l'éducation interculturelle joue tantôt sur le mode du « deux » (relations entre deux cultures ou existence d'une culture mixte ou apparition d'un entre-deux), tantôt sur celui du «

plus de deux » (intersection, interprétation, interférence ou reconstruction et interdéfinition de plusieurs cultures).

Graduellement, d'autres recherches et réflexions prenant aussi comme point de départ la diversité résultant de l'immigration ont élargi la perspective interculturelle et ont fait émerger dans la refonte pédagogique le terme de l'éducation à la citoyenneté. Ce partenaire inséparable de l'éducation interculturelle au Québec est qualifié par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997) comme un facteur de cohésion sociale et d'intégration sociale de toutes les communautés culturelles constitutives de la société. L'éducation à la citoyenneté permet de cultiver chez les élèves l'estime de soi, le sentiment de leur identité et le sentiment d'appartenance à la société québécoise, au-delà des origines et des références identitaires. C'est à « l'école de base » écrit le Conseil supérieur de l'Éducation dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, que « les balises d'une formation du citoyen doivent être d'abord assurées, puisque cette période est cruciale pour la construction de la personnalité des élèves, de leur identité, de leur bagage intellectuel et de leur capacité de construire le monde et de poursuivre leurs apprentissages tout au long de leur vie » (Éduquer à la citoyenneté, 1997, p. 40).

L'éducation à la citoyenneté, selon les auteurs Marzouk, Kabano et Côté (2000), vise à faire découvrir les moyens structurant les rapports sociaux dans une société démocratique. Elle s'articule autour de six dimensions majeures relativement égales en importance : 1) la participation ; 2) les valeurs ; 3) le cadre démocratique ; 4) les responsabilités ; 5) la paix et la cohésion sociale ; 6) l'appartenance à une communauté politique. Elle sert à doter l'élève de la liberté de pensée, de jugement et d'innovation, pour lui offrir les moyens de maîtriser son destin et de développer son sentiment d'appartenance et d'identification.

Le Conseil supérieur de l'Éducation (1998-2002) a élaboré plusieurs lignes directrices pour les enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Il les encourage à développer une sensibilisation aux exigences de la citoyenneté dans une société démocratique, ouverte et pluraliste, à s'approprier une éthique de la citoyenneté qui se répercutera dans la cité scolaire; à acquérir un savoir-faire qui soit le gage d'un professionnalisme collectif et d'un enseignement qui favorisent l'apprentissage et l'exercice de la démocratie et à prendre en compte le volet de l'estime de soi nécessaire à l'ouverture d'esprit sur laquelle reposent l'ouverture à l'autre et l'ouverture sur le monde. Outre une formation de base axée sur l'éducation à la citoyenneté dans un environnement contemporain ouvert à toutes sortes d'influences, le Conseil estime important que le personnel scolaire soit mieux préparé à composer avec le pluralisme des valeurs, des attitudes et des cultures des jeunes présents dans nos écoles.

Face aux problèmes sociaux spécifiques à des populations de plus en plus diversifiées, deux autres mouvements éducatifs ont émergé, l'éducation antiraciste et l'éducation dans une perspective mondiale.

D'une part, l'approche antiraciste, selon le résumé d'un projet de recherche sur l'éducation antiracisme au Québec (2005) est inspirée des travaux de plusieurs théoriciens marxistes, comme Apple et Beane (1995), Freire (1995), Giroux (1993) et Sleeter (1991), qui ont proposé des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie, notamment chez les groupes opprimés et chez les minoritaires. Ce mouvement éducatif présente avant tout une alternative d'action « radicale » visant à susciter la réflexion critique, la prise de conscience chez les individus et les groupes des rapports de domination en vue de leur transformation et restructuration pour une société plus égalitaire, démocratique et juste (Moodley, 1995). Au-delà d'un rapprochement interindividuel, l'éducation antiracisme s'intéresse aux relations de pouvoir qui instrumentalisent les différences dans la

production-reproduction des inégalités et à la responsabilité de toutes les catégories d'acteurs en interaction (Potvin et Carr, 1997). Ce sont tous les mandats de l'école – socialisation, sélection, instruction – qui sont questionnés par l'approche antiraciste propose Potvin, Mc Andrew et Kanouté (2006).

L'éducation dans une perspective mondiale a la particularité de relier plusieurs dimensions à portée universelle dont les composantes sont la base de l'ouverture sur le monde. Cette éducation, selon Gauthier (1998, p.2), vise à former des citoyens « aptes à comprendre les enjeux mondiaux de l'environnement et du développement, et à prendre conscience de l'interdépendance mondiale ». Elle prend appui sur une communauté de valeurs : la liberté, la justice, l'égalité et la paix, la tolérance la solidarité, la coopération et l'engagement. Cinq grands volets interdépendants définissent le concept d'éducation dans une perspective mondiale : 1) l'éducation au développement durable; 2) l'éducation aux droits humains; 3) l'éducation à la paix; 4) l'éducation au respect et à la protection de l'environnement; 5) l'éducation interculturelle. C'est avant tout une éducation qui veut permettre à l'élève et à l'enseignant d'acquérir des compétences (connaissances, habiletés et expériences) et de développer des attitudes pour qu'ils puissent exercer, aujourd'hui et pour demain, une citoyenneté consciente, critique, active, responsable et solidaire. Cette approche veut favoriser davantage l'émergence d'une démocratie participative dans un cadre social caractérisé par le pluralisme et les interdépendances locales et globales dans des rapports de coopération plutôt que de compétition. L'éducation mondiale est une perspective (et non un objet d'apprentissage) qui sous-tend, influence et harmonise les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles. Les auteurs Lessard, Ferrer et Desroches (1997) préconisent une éducation dans une perspective planétaire qui tient compte à la fois des dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale de l'être humain afin de développer une citoyenneté élargie, mondiale, pluraliste et responsable. Elle permet ainsi aux étudiants d'adopter des valeurs saines axées sur le respect de l'environnement, l'interdépendance mondiale, la justice sociale pour tous

les peuples, la paix, les droits de la personne et des processus de développement économique, social et culturel qui profitent à tous

Sous une autre perspective, certains modèles de prise en compte de la diversité intensifient la préservation culturelle de la société d'accueil, c'est-à-dire celle du groupe dominant. Pour ces modèles, la diversité ethnique représente un problème qui menace l'intégrité et la cohésion sociale. Nous avons jugé pertinent de les présenter sommairement parce que ces types d'interventions éducatives sont encore véhiculés dans nos écoles et peuvent être des indicateurs de la conception interculturelle de l'enseignant.

Le modèle de l'assimilation tend à être un modèle culturel imposé par un ensemble de structures et d'institutions refusant de faire place à la différence, à la spécificité culturelle et d'une autre représentation de la réalité que celle de la majorité. Il repose sur l'hypothèse d'un « déficit culturel » des élèves d'origine étrangère ou appartenant à des minorités ethniques. L'assimilation fait davantage référence à l'idée où l'immigrant doit prendre le moule de la société d'accueil en se conformant à l'ensemble de ses règles et modes de fonctionnement, d'où l'habituelle stratégie de « mouler » les nouveaux arrivants afin qu'ils s'assimilent à la société d'accueil. Dans ce modèle, les éléments culturels des enfants minoritaires sont vus comme quelque chose qui interfère dans leur développement scolaire et social. Il vaut mieux les aider à se libérer de leur identité ethnique sinon ils souffriront de retards dans leur cursus scolaire. Dans l'autre modèle, celui de type compensatoire, on estime que les jeunes des minorités ethniques grandissent dans des contextes familiaux et sociaux ne leur permettant pas l'acquisition des habiletés cognitives et culturelles requises pour fonctionner avec succès dans l'école. Pour se faire, des activités compensatoires séparées du reste de la classe seront ajoutées au programme dans le but de surmonter leur handicap et de mieux s'intégrer aux « enseignements normaux ».

À propos de ces deux modèles réductibles aux valeurs et aux significations propres à la culture d'accueil, Knapp et ses collaborateurs (1990) soulignent qu'il est temps que les pédagogues laissent derrière eux cette théorie du déficit culturel des élèves minoritaires. Il faut considérer la diversité non comme un problème à résoudre, mais comme un enrichissement pour la société en général. Sales et Garcia (1997) d'ajouter qu'il est difficile pour de tels modèles de générer l'échange et l'enrichissement culturel et social parce que les autres cultures sont réduites à des dimensions triviales et superficielles, transformant les différences en exotisme ou en déficits.

À titre de conclusion, ces quatre premiers modèles d'accommodement de la diversité partagent un nombre de préoccupations communes fondées sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique qui permet l'exercice de la citoyenneté. L'éducation multiculturelle et interculturelle mettent davantage l'accent sur l'harmonie intergroupe et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel, ainsi que le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités, entre autres par la valorisation de leur héritage culturel (Banks et McGee-Banks, 1989; Fleras et Elliot, 1992; Lynch, 1992). Sans être opposés à toutes les pratiques générées par ces deux mouvements éducatifs populaires, les partisans de l'éducation antiraciste questionnent leur capacité de modifier les rapports de force pour une véritable égalité des chances et une transformation sociale durable. (Mansfield et Kehoe, 1994). L'éducation mondiale est pour sa part une perspective qui sous-tend, influence et harmonise les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles. Elle donne aux étudiants l'occasion d'étudier et de comprendre les enjeux planétaires, d'adopter des valeurs saines axées sur le respect de l'environnement, l'interdépendance mondiale, la justice sociale pour tous les peuples afin de devenir des citoyens responsables soucieux de contribuer à l'édification d'un monde meilleur

pour eux-mêmes, pour leur collectivité et pour la terre entière. (Desroches, 1997, p. 178).

Par contraste, les deux derniers modèles d'intervention éducative présentés sous-tendent une perspective hégémonique centrée sur la culture dominante. Ces types de programmes protecteurs tendent à être réductibles aux valeurs et significations propres à la culture d'accueil en incorporant peu d'éléments extérieurs, sinon la culture comme attribut ethnique.

Nous passons maintenant à une application plus concrète de l'éducation interculturelle sous l'angle du mandat professionnel de l'enseignant et nous y aborderons les principes de base en éducation interculturelle ainsi que le rôle de l'enseignant et ses compétences.

2.6 Les principes de base en éducation interculturelle

Les objectifs généraux que se fixe généralement l'école dans nos sociétés modernes sont la transmission d'un héritage culturel, la socialisation de l'élève et la facilitation de son expression personnelle. L'éducation interculturelle, comme nous venons de le voir précédemment, ajoute aux objectifs généraux de l'école, le projet de concilier la diversité culturelle et l'unité du corps social. Elle privilégie, sur le plan méthodologique, une démarche compréhensive, interactionniste et pluri-dimensionnelle. Son approche est centrée sur l'altérité où la responsabilité envers l'Autre englobe une action personnelle. Ainsi, l'éducation interculturelle considère les élèves dans la richesse de leur diversité et fait de cette diversité le véritable ciment d'une école, puis d'une société effectivement vivante.

L'éducation interculturelle demeure avant tout une éducation aux valeurs, dont les objectifs sont destinés à promouvoir la tolérance et la solidarité, et dont « les actions se limitent pour l'essentiel à favoriser l'intégration dans une société le plus souvent

multiculturelle et multilingue » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p.109). Plus généralement, comme l'éducation prépare les nouvelles générations à vivre en société, elle implique de développer chez l'ensemble des élèves des attitudes de respect de la diversité culturelle dans la société et dans l'école par le dialogue, la tolérance et le sens critique, afin de dépasser les conflits et éviter l'essentialisme (Garreta Bochada, 2004, p.466). Auprès de l'enseignant, l'éducation interculturelle promeut une prise de conscience que chaque élève dispose d'une problématique singulière et que les différences ou la diversité ne doivent pas être abordées d'une manière monolithique, y compris dans ce qu'il peut considérer comme relevant d'une même culture. Il devrait alors examiner cette dernière comme une « pluralité de références individuelles ou une organisation de différences internes. » (Garcia Castano & Granados Martinez, 1999, p.79).

Pour plusieurs promoteurs de ces différents mouvements éducatifs, la construction d'une démarche interculturelle chez l'enseignant demande d'accepter les postulats de base suivants comme clés de tout changement significatif dans la façon d'aborder la diversité : 1) la culture et l'identité culturelle sont des phénomènes dynamiques, en continuelle transformation; 2) tous les êtres humains sont des porteurs de culture et doivent avoir le libre choix de leur évolution identitaire; 3) l'éducation interculturelle vise un dialogue et un rapprochement entre les divers porteurs de culture et, par conséquent, s'adresse à toutes les personnes, indépendamment de l'origine ethnique.

À cela s'ajoute la reconnaissance de sept principes de base dans l'action professionnelle dont parle Martineau (2005) : 1) Reconnaître l'humanité en chacun pour arriver à voir l'Autre comme un semblable; 2) Se connaître soi-même et connaître sa propre culture pour être plus conscient de ses propres cadres culturels et leur influence dans notre pratique éducative; 3) S'ouvrir à la connaissance des « différences » sous sa forme ethnique, culturelle, religieuse, linguistiques ou autres

pour mieux comprendre le sens que donne l'élève à la situation qu'il vit; 4) Accepter les différences dans un esprit d'ouverture bienveillante sans avoir à renier sa propre culture; 5) Suspendre provisoirement son jugement et se mettre à l'écoute de l'Autre en favorisant un dialogue qui amène un jugement plus réfléchi; 6) Faire son analyse critique pour changer les attitudes et les comportements qui nuisent à la prise en compte de l'Autre et de sa différence; 7) Favoriser le compromis et la négociation pour que la communication interculturelle soit un échange de messages et une négociation d'identités.

En matière de formation interculturelle, les auteurs en éducation Lafortune et Gaudet (1997) ainsi que Bennett (1999) s'entendent sur l'importance d'une compétence interculturelle et d'une formation à la compétence interculturelle au curriculum scolaire. Lafortune et Gaudet (1997) regroupent la compétence interculturelle en trois grandes catégories de stratégies d'enseignement : l'acquisition de connaissances en interculturel; le développement d'habiletés en communication interculturelle; le développement d'habiletés de gestion de classe pluriethnique. Bennett (1999) propose un modèle conceptuel de curriculum multiculturel qui englobe quatre valeurs fondamentales : la responsabilité envers la communauté mondiale; l'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle; le respect de la planète; le respect de la dignité humaine et des droits humains universels.

La connaissance d'autres cultures soutenons nous permet de faire de meilleures attributions, en donnant au comportement le sens qu'il a pour son auteur, plutôt que le sens que lui prête notre propre culture. Rappelons nous que la découverte des autres cultures passe au préalable par une démarche de décentration par rapport à notre propre culture, laquelle nous avons souvent tendance à prendre comme une évidence, au point d'oublier que nous avons nous aussi une culture (Cohen-Émerique (2000) et Leanza et Klein (2000). En somme, toute démarche interculturelle propose aux enseignants de s'éloigner pour un moment des préoccupations pratiques, des « trucs »

dernière mode et des outils pédagogiques déjà au point qu'il ne leur resterait plus qu'à adapter aux conditions particulières de leur classe pour redéfinir leur perception de la diversité scolaire et développer un cadre conceptuel plus large et plus critique de la réalité pluriculturelle de l'école.

Dans les États pluriethniques, les politiques d'éducation visent généralement à favoriser un équilibre entre le respect des différences (culturelles, linguistiques, religieuses) et la nécessité d'une culture commune. L'enjeu premier demeure la question de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité et non pas celle de l'immigration qui n'en est qu'une des formes (Abdallah-Pretceille, 1999, p.86). Cependant, des études de cas sur l'éducation des minorités dans divers pays d'immigration montrent que l'éducation interculturelle ou la gestion de l'adaptation systémique au pluralisme n'émergent qu'à moyen terme comme préoccupation importante ou comme approche dominante au sein des écoles pluriethniques (Banks, Lynch, Abdallah-Pretceille, 1988). De plus, selon Mc Andrew (1992), le processus d'adaptation systémique dont le succès repose largement sur la négociation entre des partenaires d'origines ethniques diverses est extrêmement difficile à enclencher dans les milieux homogènes, et ce, même lorsque l'intérêt national exigerait de préparer l'ensemble des futurs citoyens à vivre au sein d'une société pluraliste. La concrétisation de l'interculturalisme dans l'enseignement n'est pas toujours évidente pour l'école qui constitue un lieu d'enseignement formel de contenus préalablement définis et identiques pour tous. Le personnel enseignant doit consentir des investissements pratiques et intellectuels pour formuler un discours compréhensible et significatif à des groupes dont la composition est de plus en plus culturellement diversifiée, tant à cause du milieu socio-économique, du lieu de résidence, des croyances, des options idéologiques que de l'origine ethnique.

Dans le même sens, le renouveau pédagogique en cours au Québec reconnaît que le virage du succès en matière de pédagogie interculturelle repose sur tous les

enseignants, qu'ils soient en contexte hétérogène ou homogène. Dans son énoncé de politique « Une école d'avenir » (1997), le ministère de l'Éducation insiste sur l'Exclusion Zéro et invite les enseignants à relever deux grands défis : celui de porter une attention particulière à l'intégration des élèves nouvellement arrivés et celui d'éduquer des élèves aux valeurs communes - y compris la reconnaissance de la diversité - de notre société démocratique. La réalité de ces interventions interculturelles concerne aussi bien les relations maître-élèves, parents-enseignants, élèves-élèves que les modalités d'apprentissage. Elle demande à l'enseignant de dépasser le stade de connaître les spécificités culturelles des élèves et de comprendre les mécanismes d'intégration à une société démographique et pluraliste.

Comme conclusion de cette partie sur le cadre de référence de l'éducation interculturelle, nous réitérons notre position que l'une des fonctions essentielles de l'école consiste à contribuer à former des citoyens et citoyennes responsables et solidaires. Il s'agit ici d'une exigence qui relève autant des besoins de la société que de l'individu. D'une part, une société démocratique dépend de l'implication informée et active de tous ses membres. D'autre part, tout individu doit acquérir les compétences nécessaires pour jouer efficacement son rôle en tant que citoyen dans une société caractérisée par les interdépendances globales et les défis qui en découlent dans ce troisième millénaire.

Il est donc urgent que chaque enseignant prenne sa place dans cette dynamique interculturelle premièrement en réévaluant son cadre conceptuel de la pluralité ethnoculturel, en développant des compétences interculturelles et en mettant en œuvre les modalités d'un vivre-ensemble pour l'ensemble de sa clientèle. L'éducation interculturelle n'est pas une matière ou une formation à ajouter au programme, mais « un état d'esprit, une attitude, une idéologie qui imprègne chaque discipline et dont l'objectif ultime est de faciliter la communication entre les communautés ethniques et de favoriser le dialogue entre les cultures » (Mellouki, 2004, p.33). Est-ce que les

intervenants des différents milieux scolaires font preuve d'une interprétation juste et nouvelle de la diversité pluriethnique dans leur classe? Qu'en est-il du discours interculturel des enseignants de la Mauricie qui font face à une plus grande diversité de leur clientèle scolaire? Cette recherche a le mérite de se pencher sur cette question importante.

Ce grand chapitre du cadre conceptuel avait pour but de définir les variables et les indicateurs qui nous aideront à recueillir les faits et les catégories de données à analyser sur la conception interculturelle des enseignants en milieu homogène. Rappelons que la recension des écrits veut soutenir et clarifier les questions de recherche formulées précédemment. Nous cherchons en premier lieu à comprendre comment les enseignants s'approprient dans leur profession le discours interculturel du système éducatif québécois. Plusieurs objectifs ont été formulés pour répondre à cette problématique : 1) découvrir leur perception du caractère multiculturel du Québec et de la Mauricie; 2) questionner leur connaissance des lois et des orientations en matière d'immigration au Canada et au Québec; 3) saisir leur compréhension du phénomène évoluant de la société québécoise et son impact sur le système scolaire; 4) clarifier la place qu'ils accordent à l'interculturel dans les enjeux scolaires; 5) comprendre leur conception du programme d'éducation interculturelle; 6) identifier la pédagogie et les interventions sous-jacentes qu'ils privilégient auprès de l'élève immigrant. Nous accordons pour le moment notre attention aux modalités et instruments qui ont été privilégiés pour la collecte de l'information. Ensuite nous reviendrons aux résultats de ce questionnement sur la conception interculturelle des enseignants en milieu homogène dans la description et l'interprétation des données.

CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE

La méthodologie est la stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent au choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommés méthodes.

Elle fait le lien entre le choix des méthodes et les résultats attendus. Crotty (1998)

Suite au recensement d'écrits sur le phénomène de l'interculturel en milieu scolaire, nous abordons maintenant l'étape de dresser le portrait d'un phénomène dans son contexte réel et d'améliorer sa compréhension pour pouvoir poser certaines hypothèses sur la mise en œuvre de l'éducation interculturelle en milieu homogène.

Nous avons voulu réaliser une première « mesure » qualitative sur l'apport et la richesse de la diversité culturelle des enseignants en observant la manière dont des enseignants appréhendent et vivent leur travail d'enseignant. Nous avons voulu nous mettre à l'écoute de leur expérience, de leur vécu et examiner en quoi leur apport peut être déterminant, en tout cas utile, dans l'ouverture de notre société à une attitude plus interculturelle, plus soucieuse de dialogue entre les cultures. Faire de la recherche interculturelle qualitative souligne la professeur Vatz Laaroussi : « C'est non seulement augmenter les connaissances sur le social, mais c'est aussi donner un droit de parole et de visibilité à ceux qui souffrent de leur invisibilité et du manque de reconnaissance dont ils font l'objet » (2007, p.11).

Le présent chapitre présente donc la méthodologie d'investigation employée, la constitution de l'échantillon, le choix des techniques de collecte, la présentation des participants ainsi que l'analyse des données.

3.1 Choix d'une approche méthodologique : étude exploratoire

Cette recherche est de type exploratoire et a recours à une approche méthodologique qualitative. L'analyse qualitative, que décrivent Paillé et Mucchielli (2003, p. 24), est une « activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique ». Saisie dans son articulation concrète et pratique, ajoutent ces mêmes auteurs, « l'analyse qualitative se présente ainsi empiriquement comme un acte complexe à travers lequel s'opère une lecture des traces laissées par un acteur ou un observateur relativement à un événement de la vie personnelle, sociale ou culturelle » (p.27).

Somme tout, le choix d'une approche qualitative pour cette recherche a pour but de dégager des pistes de réflexion au sujet des enseignants en milieu homogène. C'est une démarche heuristique qui vise une description et une compréhension des discours et représentations des acteurs que sont les enseignants dans le but de documenter un phénomène qui est leur compréhension de l'éducation interculturelle.

3.2 Choix d'un instrument de collecte de données : l'entrevue semi-directive

Voulant laisser la parole aux sujets que sont les enseignants pour cette recherche, nous avons jugé opportun de choisir l'entrevue semi-directive comme la méthode la plus susceptible de faire émerger leurs représentations et leurs expériences interculturelles.

Cette méthode permet au sujet de prendre l'initiative, même si l'interviewer détermine avant l'entretien un certain nombre de thèmes ou de questions à explorer à partir d'un guide d'entretien. Au cours de ce type d'entretien et durant l'exploration de chaque thème ou question, l'attitude de l'interviewer reste la plus « non directive » possible. Il

veille à ce que l'ensemble des points soient abordés par l'interviewé et selon l'ordre de son gré. Les interventions de type écoute empathique, reformulation, ou éventuellement question ouverte pour faciliter l'expression sont possibles, mais ne doivent pas être teintées des pistes de réponse ou manifester un quelconque jugement. L'interviewer joue un simple rôle de catalyseur pour l'expression compréhensive des sentiments et des opinions du sujet (Selltiz, Wrightman et Cook, 1977).

3.3 La grille d'entrevue

La phase de collecte des données a utilisé une stratégie souple afin de préserver l'interaction avec les participants. Dans cette recherche, l'entrevue semi-dirigée a permis une situation d'échange sur des termes pertinents de l'éducation interculturelle et a servi d'outil systématique pour mieux cerner le discours interculturel des enseignants. Nous retrouvons le schéma d'entrevue sur les termes du caractère multiculturel du Québec, les connaissances sur les enjeux scolaires du multiculturalisme et les exigences d'une éducation interculturelle à l'Annexe I de ce document.

3.4 Commentaires généraux concernant les sujets participants

Trois participantes ont collaboré à cette recherche. Lors des entrevues, la première répondante enseignait depuis 20 ans au primaire, dont quelques années en musique. Elle avait son poste régulier depuis dix ans et enseignait dans la même école depuis sept ans. Elle avait une classe de fin de premier cycle depuis cinq ans. Elle s'est intéressée à la recherche parce qu'elle désirait partager comment l'intégration de deux nouveaux immigrants s'est bien déroulée comparativement à celle de deux autres enfants africains admis plus tôt à son école : « Ils ne pouvaient pas suivre. Ça été très pénible pour ces enfants-là. Puis maintenant, ça fait juste trois ans, c'est beaucoup mieux vécu, l'intégration qu'on vit cette année des deux enfants. »

La deuxième participante est une enseignante de plus de vingt ans d'expérience mais qui a fait une pause de dix ans pour s'occuper de ses enfants à la maison. Elle a une formation en enseignement de l'anglais au primaire et secondaire. Elle a toujours œuvré dans le domaine des langues secondes : l'anglais, un peu d'allemand, un peu d'Inuktitut et maintenant le français aux Amérindiens : « J'ai toujours baigné dans le domaine du phénomène d'un élève qui apprend une deuxième langue, qu'il soit ailleurs ou chez lui. » Avec l'aide de la direction de son école, elle a formulé un projet qui s'appelle « Réussite éducative pour les élèves autochtones » et elle donne de l'aide individualisé à cette clientèle scolaire. De plus, elle fait de la francisation et intervient dans les classes régulières selon les besoins des élèves en phase d'intégration. Son travail d'enseignement, comme elle le dit, c'est surtout dans les langues secondes.

La troisième répondante accumule bientôt trente ans d'expérience en enseignement au primaire à plusieurs niveaux. Elle est responsable au niveau de la commission scolaire des classes multidisciplinaires, à raison d'une journée par semaine. Depuis quelques années, elle enseigne au premier cycle du deuxième cycle et se passionne pour le domaine de la culture et des arts : « Je fais un projet dans ma classe qui s'appelle le monde, les arts et moi. » Elle s'est d'abord intéressée à la culture autochtone, pour ensuite l'élargir à la multiculturalité et ses moyens d'expression. Dans son cas, ses propres enfants sont métis : « Moi personnellement mes enfants sont mulâtres... je suis très consciente de ce qu'un enfant différent dans une société québécoise peut être appelé à vivre et tout ça. » Elle aussi comme la première participante fait référence à une expérience antérieure, qui à l'inverse a été plus positive que celle qu'elle vit présentement avec son élève immigrant : « J'ai reçu il y a quelques années des enfants grecs dont l'intégration s'est faite rapidement. La reconnaissance des parents était immense, ce qui est tellement différent de ce que j'ai vécu cette année. »

Un portrait plus complet de ses trois répondantes en ce qui touche les questions du schéma d'entrevue sera présenté lors de la description des données au prochain chapitre.

3.5 Commentaires généraux concernant l'échantillon

Ce type de méthode de recherche qualitative ne peut se faire qu'avec un nombre restreint de sujets et cela parce que l'objet d'étude, est porteur d'émotivité, et que l'entrevue semi-directive implique plusieurs heures d'enregistrements. La présence du chercheur et du sujet a pour objectif de mettre à l'aise ce dernier et de lui laisser tout le temps nécessaire pour s'exprimer en profondeur. Enfin, la retranscription et l'analyse des enregistrements d'entrevues étant un travail long et minutieux, il est préférable de restreindre le nombre d'heures de bandes audio. Par conséquent, il nous était apparu initialement nécessaire de limiter l'échantillon à cinq enseignants.

3.5.1 De l'échantillon théorique à l'échantillon effectif

Notre attente du départ de cinq répondants a dû être rapidement révisée, la participation volontaire des enseignants à ce projet de recherche étant très faible. Finalement, après deux tentatives auprès d'une cinquantaine d'enseignants des écoles de la commission scolaire mauricienne, la population s'est soldée en un petit groupe de trois enseignants de milieux scolaires variés : une en milieu de francisation et deux en milieu homogène avec un élève immigrant en classe pour avoir une vue plus globale des différentes conceptions de l'éducation interculturelle. Nous avons beaucoup compté sur la participation des deux enseignantes en classe d'accueil auprès de nouveaux arrivants mais à notre grand étonnement, elles ont toutes deux refusé de s'impliquer dans le projet de recherche en signant négativement leur coupon de participation.

3.5.2 Le recrutement des répondants sujets

Nous avons en premier lieu présenté mon projet de recherche au responsable de la francisation de la commission scolaire du Chemin-du-Roy qui m'a remis, avec l'aide de la secrétaire, une liste d'une dizaine d'écoles ayant des élèves immigrants. Il m'a aussi confirmé la politique culturelle élaborée par le conseil scolaire en 2005. Nous avons pris soin de préparer une lettre d'invitation, en accord avec les principes du comité d'éthique et les recommandations de mon directeur de thèse. Cette lettre que nous présentions en premier lieu à la direction de chaque école, indiquait que nous souhaitions rencontrer des enseignants qui aimeraient partager leurs regards, leurs convictions, leurs connaissances et leurs expériences dans le domaine de l'éducation interculturelle. Leur participation était sur une base volontaire et il leur suffisait de compléter le bordereau en bas de la page d'invitation, lequel nous venions récupérer auprès de leur directeur ou leur secrétaire dans une quinzaine de jours.

Nous avons adressé une lettre de participation individuelle à plus de cinquante enseignants dans dix écoles différentes. Après un mois d'attente, nous n'avions reçu qu'un seul appel d'une enseignante désireuse de participer à la recherche. Nous avons pris l'initiative d'écrire une seconde lettre, encourageant ces mêmes enseignants à partager leur contribution pédagogique auprès des élèves immigrants (voir Appendices II et III).

Durant notre deuxième visite dans les écoles, nous avons rencontré une enseignante motivée par le thème de la recherche et qui nous a rappelés un mois plus tard. Nous avons en dernier lieu fait un appel à une enseignante en francisation bien connue dans son milieu scolaire pour son dynamisme auprès des nouveaux arrivants. Nous devons admettre que nous avons trouvé le processus de recrutement très laborieux. Cela nous a amené à nous poser les questions suivantes : 1) Est-ce que le nombre encore petit d'élèves immigrants peut justifier la faible participation des enseignants? 2) Est-ce

que les enseignants sont hésitants de partager sur le thème de l'éducation interculturelle? ; 3) Est-ce qu'ils sont trop débordés de travail pour se préoccuper d'un tel projet de recherche?

3.5.3 Le déroulement des rencontres

Deux enseignantes ont choisi une rencontre à l'école durant une période libre à leur choix et chacune des entrevues a duré en moyenne une heure trente minutes. Une enseignante a préféré une entrevue à la maison chez moi au début de ses vacances scolaires. Nous les avons remerciées de leur présence, nous avons relu avec chacune la lettre de participation, expliqué le but de la recherche et présenté les thèmes de l'entrevue. Après avoir écouté leurs interrogations, nous avons mis le magnétophone en fonction et nous leur avons laissé le choix de parler de leur expérience spontanément ou de répondre aux questions des différents thèmes de la grille d'entrevue. Deux d'entre elles ont préféré avoir les questions comme fil conducteur de leur pensée tandis que la dernière avait davantage à cœur de partager tout de suite son vécu scolaire avec son élève immigrant. Les trois étaient très motivées et désireuses de raconter leur expérience avec une clientèle diversifiée. Elles ont répondu sans hésitation aux différentes questions et toutes les thématiques du schéma d'entrevue ont pu être explorées.

3.6 Processus d'analyse des données

Étant à nos premières armes en recherche, nous avons trouvé pertinent de se référer au texte des auteurs Mireille Blais et Stéphane Martineau (2006) sur l'analyse inductive générale et aux écrits du professeur Lorraine Savoie-Zajc (2000) sur l'analyse traditionnelle des données qualitatives.

Tesch (1990), s'inspirant de Bogdan et Taylor, définit l'analyse des données comme «un processus qui implique un effort explicite d'identifier les thèmes, de construire des hypothèses (idées) telles qu'elles émergent des données ainsi que de clarifier le lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes» (p.113). Miles et Huberman (2003) suggèrent trois étapes d'analyse des données qualitatives dont la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données. En des termes similaires, Paillé et Mucchielli (2003) parlent des phases de transcription-traduction, de transposition-réarrangement et de reconstitutionnarration.

Notre premier geste, une fois la transcription des données brutes effectuée de façon intégrale, a été de lire et relire plusieurs fois les propos des entrevues pour tenter de bien saisir vue l'ensemble des sujets couverts dans les entrevues. Nous gardions en tête tout au long du processus que les objectifs de recherche peuvent fournir un point de vue, une perspective pour conduire l'analyse des données sans pour autant constituer une série « d'attentes » à produire ou des résultats spécifiques à obtenir « à tout prix ». Ligne par ligne, paragraphe par paragraphe, nous avons effectué un travail de codification des thèmes par couleur, une sorte de système de repères visuels selon les objectifs de recherche et les questions de la grille semi-émergente : le Québec et son portrait ethnoculturel, l'essor du pluralisme scolaire et l'action pédagogique face à une clientèle diversifiée. Suite à ce travail de repérage thématique, nous avons fait des regroupements des thèmes allant ensemble ou exprimant une similitude thématique pour mieux définir le phénomène interculturel dont il est question dans cette recherche. Cette étape nous a permis d'amorcer la catégorisation, d'attribuer peu à peu des schèmes interprétatifs, de sélectionner des citations ou des portions de texte appropriées qui illustrent bien les significations, les associations et les perspectives associées à chacune des catégories. Nous avons revu et raffiné nos catégories et avons aussi utilisé le codage parallèle en aveugle avec deux amis expérimentés pour connaître leurs choix de catégories à partir des données brutes des entrevues. Ces

dernières catégories ont été discutées et comparées avec les catégories initiales du premier chercheur que nous étions

En résumé, cette recherche s'appuie sur une analyse inductive où un va-et-vient s'est fait entre la collecte des données, la réduction des données, la visualisation des données et l'interprétation des données pour en arriver à extraire le sens derrière ces données. Suite à la collecte des données, un travail de transcription et de codification des entrevues a été fait à partir des thèmes de la grille semi-émergente sur le portrait multiculturel du Québec, la place de l'interculturalisme dans les enjeux scolaires, les exigences du programme d'éducation interculturelle et les interventions interculturelles en classe dans le but de mettre au jour le sens que le phénomène revêt pour les sujets. La technique manuelle appliquée à ce travail d'analyse des données par plusieurs étapes de «décontextualisation et de recontextualisation» (selon Tesch, 1990) a demandé plusieurs manipulations de textes et une série importante d'opérations de transcription. Nous devons admettre que nous aurions pu être davantage audacieux dans l'utilisation des nouvelles méthodes d'analyse des données qualitatives, tels les logiciels NUD- IST, Atlas.ti ou Nvivo. Le résultat descriptif de l'organisation des données des trois participantes sur la conception de l'éducation interculturelle en milieu homogène alimentera les prochains propos de cette recherche.

CHAPITRE 4 - LA CONCEPTION INTERCULTURELLE DES ENSEIGNANTES EN CONTEXTE HOMOGÈNE

4.1 Description des données

Une des premières préoccupations de cette recherche est fondamentalement de parvenir à la présentation et à la compréhension des informations qui seront les plus susceptibles de révéler l'essentiel de la question en ce qui regarde la conception interculturelle des enseignants en milieu homogène. Pour rejoindre cet objectif, une description et une synthèse des réponses des trois enseignantes dans les domaines ciblés par les questions du schéma d'entrevue semi-directive sont priorisées : 1) leurs perceptions du caractère multiculturel du Québec et plus spécifiquement de la Mauricie; 2) leurs connaissances sur l'éducation interculturelle et sur les enjeux scolaires de l'interculturalisme; 3) leurs interventions en contexte pluriethnique. L'intégral des trois entrevues se retrouve à l'Appendice III de cette recherche. Prenez note que nous n'avons pas modifié la structure grammaticale des propos des participantes, laissant plutôt place à la spontanéité et au sens des idées.

4.1.1 Le caractère multiculturel du Québec et de la Mauricie

Sous ce thème se retrouvaient des questions portant sur la présence et la signification du multiculturalisme québécois, la perception multiethnique de la Mauricie et les orientations politiques et sociales en matière d'immigration.

Sur ce premier point, les trois participantes constatent la montée de l'immigration au Québec et la chute des naissances des Québécois de souche (bien que les statistiques de cette année indiquent une nette remontée de point de vue depuis les réponses aux entrevues). Ce phénomène apporte des répercussions au niveau individuel, social et éducatif.

Selon la première participante, le nombre croissant d'immigrants et le taux de dénatalité au Québec marque le caractère multiculturel du Québec et apporte par conséquent, une nouvelle vision éducative de la différence. Pour elle, le développement du multiculturalisme au Québec est une valeur ajoutée qui redéfinit la vision de la société québécoise. « De toute façon avec la dénatalité puis tout ça, c'est quasiment un plus pour nous dans les écoles mais en même temps, c'est sûr que ça change notre vision, un moment donné, beaucoup d'acceptation de la différence puis je pense que ça, c'est une éducation à donner aux enfants aussi : l'acceptation de la différence. »

En ce qui a trait à la deuxième participante, l'existence des communautés autochtones démontre la nature multiculturelle du Québec. Dans ses propos, les concepts de choc culturel, ségrégation et culture différente sont parties prenantes du paradigme multiculturel. « Je me suis sentie, ma famille et moi, vraiment comme des étrangers, je te dirais même qu'on a même vécu à quelques occasions de la ségrégation un peu, beaucoup, puis tranquillement ça s'est estompé. Ce sont des Québécois comme nous, mais c'est complètement une autre culture même s'ils écrivent sur leur enveloppe Québec. » Comme quoi la culture d'un groupe offre un registre de valeurs, de représentations et de perceptions bien différent même si vivant sur un sol commun.

La troisième participante se montre aussi plus hésitante face au caractère multiculturel du Québec et le définit étroitement avec le domaine des arts et cultures. « Le peuple québécois je crois qu'il est encore très loin d'une émancipation culturelle, de s'ouvrir à une culture. » Elle juge que les Québécois acceptent encore peu la différence. « Juste de penser qu'une Québécoise autochtone vivait dans son milieu de travail à Trois-Rivières une difficulté raciste, on a du travail à faire encore. » Elle s'interroge sur le phénomène de ghettoïsation de certains quartiers dans l'espace multiculturel québécois et elle considère que certains groupes ethniques se mettent à part de façon négative. « Je comprends qu'ils ont besoin de rester identifiés

et c'est correct parce qu'ils ont le droit à leur culture, mais en même temps, je me questionne [...] » Elle croit aussi que la montée du taux d'immigrants au Québec aura à long terme des répercussions importantes dans la gouvernance. « Le Québec est appelé à être peuplé par des ethnies. Alors on a intérêt à être respectueux parce que ceux qui vont diriger notre pays vont être des ethnies. » Le multiculturalisme au Québec, semble nous dire cette répondante, peut amener une sorte d'envahissement et même une perte d'identité ou de droit de parole des Québécois au profit des autres peuples qui seront plus nombreux pour faire valoir leurs droits et leurs convictions. Le Québec vit encore des tensions importantes entre le désir de s'ouvrir et le besoin de protéger sa culture dominante. Ses propos expriment qu'il y a une nette juxtaposition des cultures au détriment d'une conciliation des cultures dans la formulation d'un cadre civique commun.

Enfin, cette même participante parle beaucoup en termes de multiculturalité qu'elle considère comme un élément essentiel de la survie humaine. L'essence du multiculturalisme a une saveur humaine universelle nous suggère-t-elle. « Chaque couleur a une valeur humaine et on ne peut pas ignorer la multiculturalité parce que nous allons mourir. Nous allons nous déshydrater, au niveau humain. Nous allons perdre une saveur humaine et nous allons nous isoler et mourir. » Une fibre à saveur très démocratique l'habite et fait vibrer ses valeurs fondamentales en éducation

En ce qui concerne la question à savoir si la pluralité ethnique caractérise toutes les régions du Québec, toutes les participantes s'accordent pour dire qu'il y a une évolution ces dernières années.

La première participante pense que le caractère multiculturel est plus présent dans les grands centres et moins si on s'en éloigne. « Bien c'est sûr plus dans les grands centres, surtout Montréal, de plus en plus Québec, Trois-Rivières, Sherbrooke, tout ça ces villes-là. Je pense qu'en Abitibi, il n'y en a pas beaucoup. Plus on s'éloigne

moins il y en a. » La deuxième participante fait remarquer que Montréal a ses quartiers ethniques et qu'ici la zone près du CÉGEP et de l'Université de Trois-Rivières est en train de subir une influence amérindienne. « Dans la région du Cégep et de l'Université, c'est en train de devenir au niveau des écoles primaires, une zone pour les élèves autochtones. » La troisième enseignante se réjouit de voir un pluralisme croissant en région mauricienne. « Mes propres enfants métis ont jadis grandi en se faisant appeler la barre de chocolat ou le petit nègre ou la petite négresse. »

Pour les trois participantes, la connaissance de quelques lois ou orientations en matière d'immigration est quasi inexistante et ne prédomine pas leur conception interculturelle. Les catégories générales d'immigrants qu'elles côtoient dans leur profession leur sont peu familières. À leurs dires, elles sont rarement informées du statut de leur élève immigrant, ni de leur parcours migratoire.

La première répondante dresse un portrait sommaire de deux types d'immigrants. « Je pense qu'ils acceptent des gens, un certain pourcentage de gens scolarisés là pour qu'ils aient quand même une certaine profession tout ça. Puis il y a aussi des gens qui arrivent comme réfugiés. Je pense qu'il y a deux types d'immigrants. »

La seconde répondante fait davantage référence à l'apport financier du gouvernement fédéral et provincial pour soutenir les Autochtones et faciliter leur intégration. Ses propos font réfléchir sur le sens à donner aux termes intégration et citoyenneté à part entière parmi les intervenants scolaires. « Ils ont beaucoup de problèmes, donc le gouvernement québécois essaie de faire des choses [...] pour qu'ils soient des meilleurs citoyens canadiens québécois, mieux intégrés [...] pour que ça soit des citoyens à part entière, pour qu'ils vivent selon nos normes entre guillemets, pour qu'ils soient mieux outillés. »

Pour la dernière répondante, les lois en matière d'immigration lui rappellent un lien de famille. « Moi j'ai une cousine qui est avocate qui travaille à l'immigration. Elle travaille pour aider les gens justement au niveau des passeports et tout ça. »

Fait surprenant, le projet d'intégration des immigrants et des « communautés culturelles » axé sur l'idée de « contrat moral » qui s'appuie sur les éléments d'une « culture publique commune » a été passé sous silence par les répondantes. Les notions de valeurs démocratiques, de laïcité de l'État, d'égalité entre les femmes et les hommes et d'apprentissage du français comme langue officielle et commune n'ont pas été mentionnées lors du questionnement sur l'immigration. Cela peut laisser entendre qu'elles voient d'abord le pluralisme comme un fait accompli face à une population immigrante, un mal nécessaire presque, qu'il faut « gérer » plutôt que comme un projet social à privilégier ensemble.

En résumé, les trois participantes sont unanimes sur l'aspect multiculturel du Québec et l'observent dans leur quotidien à travers le flux migratoire en croissance et le taux de dénatalité des Québécois de souche. Le caractère multiculturel du Québec et ses impacts semblent plus prédominants dans les centres urbains et à cet égard, la Mauricie n'est pas différente. Elles sont unanimes à dire qu'elles doivent s'adapter à cette nouvelle réalité pluriethnique. D'ailleurs elles en parlent en termes d'acceptation des différences, d'ouverture sur le monde, de besoin des uns et des autres, de choc des cultures, d'émancipation culturelle et de racisme. C'est davantage sur la façon dont se vit ce multiculturalisme que la présence de celui-ci que les participantes ont une vision différente : deux croient que l'intégration des minorités ethniques progresse positivement, voir même facilite l'acceptation des différences et une autre la voit plus ardue, du fait que le peuple québécois est encore timide dans son ouverture à autrui et aux cultures étrangères. De façon générale, leur rapport à la culture pluriethnique émergente laisse voir une tendance assez forte d'une vision dichotomique : eux (les immigrants, les communautés culturelles) et nous (les

Québécois). Un certain discours témoignant d'une défense identitaire et attribuant trop facilement à l'ensemble des Québécois leur représentation du monde

Une question importante se pose suite à l'analyse des données de cette première thématique : Si les lois et les principes du projet interculturel de la société québécois ne semblent pas connus des répondantes, sur quelles bases construisent-elles alors leur vision interculturelle dans leur pratique enseignante? Une partie de la réponse se trouve dans l'analyse du second thème du schéma d'entrevue qui porte sur la connaissance des enseignants sur l'éducation interculturelle et sur les enjeux scolaires du multiculturalisme.

4.1.2 Les connaissances sur l'éducation interculturelle et sur les enjeux scolaires du pluralisme

Pour cette deuxième analyse de la grille d'entrevue, les éléments suivants seront abordés pour apporter un éclairage sur la conception multiculturelle des enseignants en milieu homogène; les composantes de l'éducation interculturelle et du programme d'éducation à la citoyenneté; les enjeux du système scolaire dans l'essor du multiculturalisme et le rôle de l'enseignant, de l'élève et des parents dans la classe multiculturelle

Sur ce premier point de la deuxième thématique, la compréhension pour les trois enseignantes de l'éducation interculturelle est étroitement liée à l'échange entre cultures et à la définition citoyenne d'une ouverture sur le monde. Pour elles, les composantes d'une éducation interculturelle se retrouvent avant tout dans les programmes d'éducation à la citoyenneté et d'univers social ou de géographie. L'éducation interculturelle fait aussi référence à la francisation et aux classes d'accueil.

La première participante associe étroitement l'interculturel à la notion de citoyenneté. « Citoyenneté, on en a toujours fait. C'est certain qu'on en parle pour ouvrir les enfants sur le monde, que ce soit sur la géographie, que ce soit sur justement les différences, les différentes ethnies, c'est certain qu'on a une ouverture là-dessus. »

La seconde participante parle dans le même sens et identifie l'éducation à la citoyenneté comme une composante de l'univers social. « Bien ça serait peut-être de faire connaître aux élèves, qu'est-ce qui existe un petit peu autour sur la planète, savoir qui n'existe pas. » La troisième participante priorise une conscience culturelle axée sur une ouverture aux cultures dans ses propos sur l'éducation interculturelle. Elle explore la culture internationale autour du thème « les arts, le monde et moi. »

L'école est le seul moyen pour créer un lien entre la culture, la diversité et les mœurs. Je fais un peu le tour du monde au niveau des différentes cultures, des pays, des langues, des comportements, des maisons, des vêtements, de la musique et je mers de ça pour intégrer la géographie et les arts. »

Toutes les trois participantes ont fait mention de la francisation ou de la classe d'accueil comme des éléments importants à prendre en compte dans la notion d'éducation interculturelle.

La première participante différencie d'emblée sa tâche de celle de l'enseignant en francisation. « Moi je ne suis pas formée pour lui montrer à parler en français. » Elle fait aussi le commentaire que le travail d'équipe existe peu entre la classe régulière et les classes ou cours de francisation, chaque enseignant ayant son domaine d'expertise. « On n'a pas de rapport, il n'y a pas beaucoup de liens entre nous [...] il a fait un an en francisation, c'est ce qu'on sait, puis que c'était axé surtout sur l'oral. » La deuxième participante est une spécialiste de la francisation et admet une certaine liberté dans son travail de francisation. « En francisation on est obligé à rien sauf que je dois remettre un horaire des minutes de travail avec l'élève, quelque chose de technique. » Cette enseignante trouve que la francisation donne à l'élève

immigrant l'occasion de mettre des outils dans son coffre. Son partenariat facilite la tâche des enseignants et dédramatise des situations. « Les enseignants au début c'était un peu la panique mais tranquillement ils réalisent que c'est faisable d'adapter des petites choses sans trop avoir une surcharge de travail puis de nous faire confiance nous autres qui travaillons aussi avec ces enfants-là. » Elle observe que la francisation est un recours méconnu dans certains milieux scolaires. « Ce n'est pas toutes les directions d'école ou tous les enseignants qui vont y penser. » La troisième participante s'est attelée à élaborer un programme de francisation pour son élève, pour ensuite laisser l'orthopédagogue prendre la relève. « Je m'étais occupée du dossier de francisation. Quand on a fait le plan de rencontre, on a finalement offert des services d'orthopédagogie à l'enfant pour continuer. » Selon cette participante, l'intégration d'un orthopédagogue dans le processus avait pour but de rassurer les parents quant à la qualité des ressources qu'on mettait à la disposition de leur enfant.

En ce qui concerne les théories ou les politiques qui traitent de l'éducation interculturelle, les trois participantes avouent leur méconnaissance du sujet. « Bonne question, c'est sûr qu'ici à Trois-Rivières, c'est pas un mouvement comme on dit « at large » dans toutes les écoles. Peut-être qu'on est moins au courant. » Elles ne sont pas plus au courant de la politique culturelle de leur commission scolaire en vigueur depuis novembre 2005 et dans laquelle l'expression activité interculturelle recouvre tout aussi bien les activités de compréhension de l'autre que des activités de représentation de soi aux autres. (Appendice V)

À titre de conclusion, la conception de l'éducation interculturelle des trois participantes n'est pas forcément associée à la connaissance du programme d'éducation interculturelle du gouvernement en vigueur depuis plus d'une dizaine d'années. Elle est davantage comprise comme une approche culturelle des différences en classe (folklorique) en vue d'une ouverture sur le monde selon le programme d'univers social. Les termes éducation interculturelle, éducation à la citoyenneté,

éducation culturelle et univers social ne font qu'un et se traduisent avant tout comme une matière scolaire à enseigner avec un volet culturel ou géographique. Les services de francisation ou d'immersion en classe d'accueil sont des composantes importantes de l'éducation interculturelle, car ils donnent aux élèves en difficultés que sont les immigrants des outils pour mieux intégrer la classe régulière. Il y a là une conception assez claire que l'éducation interculturelle s'intéresse davantage aux cultures du monde et aux problématiques scolaires des élèves culturellement différents qu'à la mise en œuvre d'un vivre-ensemble pour l'ensemble de la classe.

De façon évidente, le discours des répondantes sur le pluralisme scolaire est largement lié à leurs appartenances culturelles et sociales et commandent fortement leur idéologie interculturelle. Nous voyons que leur façon de concevoir l'intervention interculturelle est beaucoup influencée par leurs représentations identitaires, leurs expériences culturelles et leurs contacts avec l'Autre. Ces éléments jouent un rôle significatif dans leur attitude d'ouverture aux cultures, leur transmission des valeurs interculturelles, leur pratique pédagogique et leur prise en charge de l'élève immigrant en classe.

La première participante côtoie la diversité depuis plusieurs années dans ses classes. « Mais moi j'ai voyagé pas mal quand même, puis ça fait longtemps quand même que j'en ai eu d'autres élèves de couleur ou en tout cas des immigrants. » La deuxième s'identifie facilement au vécu de l'élève immigrant de par son expérience en terre étrangère. « Je le sais ça parce que je l'ai vécu. Quand tu vas vivre dans le Grand Nord qui est complètement différent d'ici, tu ne sais pas comment cela va se passer. » La troisième participante soutient que les voyages ont transformé sa personnalité et élargit sa vision du monde. « Quand tu voyages, tu vas dans d'autres pays, tu reviens, tu es une personne différente. J'ai fait un voyage au Maroc et j'ai vécu parmi le peuple comme les gens vivaient là. C'est peut-être pour ça que je suis revenue et que j'avais le goût de sortir de la routine de notre petit me, moi. »

Maintenant, qu'en est-il de leurs points de vue sur le pluralisme scolaire? Les trois participantes se montrent très motivées face à la réalité des enfants immigrants et considèrent que le programme du renouveau pédagogique avec son respect du rythme de l'élève convient bien à cette nouvelle clientèle scolaire.

Dans le discours de la première participante, elle parle beaucoup de la capacité de l'enseignant de s'adapter face à l'hétérogénéité en classe en termes de soutien scolaire et de valeurs intrinsèques ou d'attitudes. « Je pense qu'il faut savoir s'adapter à la réalité de ces enfants-là, faut démontrer l'ouverture, puis faut comprendre le retard scolaire qu'ils ont [...] Je pense que ça dépend plus de l'individu que de sa fonction. La tolérance est différente pour chaque personne. » Elle voit dans l'esprit de la réforme une piste d'intervention à saisir. « Je pense qu'avec le nouveau programme, qui est le respect du rythme de l'enfant, tout ça, avec la réforme, je pense que c'est en plein dans cette veine là. » Elle parle du danger de décrochage si on néglige les enjeux scolaires auxquels font face les groupes ethniques. « C'est parce que si on n'accroche pas les enfants immigrants ça va devenir des décrocheurs puis là des délinquants puis là on a un méchant problème à ce moment-là. On est mieux de les prendre là où ils sont, de les accrocher le plus possible. »

La seconde participante fait remarquer que c'est avant tout un esprit de réforme dans la tête de l'enseignant, une ouverture de cœur qui assure le progrès de l'élève immigrant. « Ce n'est pas tant la réforme qui va favoriser ça que l'esprit d'enseignement qui a dans la tête de chaque professeur. » Elle constate que l'essor du multiculturalisme en milieu scolaire remet en question l'intervention pédagogique de l'enseignant et amène un besoin de formation. « Il faut faire quelque chose la clientèle s'accroît, donc là faut s'outiller, faut devenir plus compétent. » Souvent face à cette hétérogénéité grandissante, les ateliers sur la différenciation pédagogique ont un écho favorable auprès des enseignants. « Dernièrement il y a eu une formation sur la différenciation, c'est sûr que c'était pas spécifique à notre clientèle mais les

enseignants écoutaient vraiment parce qu'ils se disaient j'en ai besoin pour les amis en retard, les amis réguliers, mais en même temps, ça va me servir pour mon élève marocain ou l'autre qui vient de Manouane. »

La troisième participante encourage l'initiative personnelle dans la mise en œuvre du multiculturalisme en classe. « Je crois qu'on doit agir en pionnier. Je crois que tu dois l'utiliser cet intérêt-là et amener cette multiculturalité-là dans ton milieu. » Elle croit à l'importance de semer tôt l'esprit multiculturel dans le cœur de l'élève. « C'est maintenant, ils sont petits, c'est tout de suite qu'il faut faire cette semence-là d'agrandir son intérêt de la culture. » Elle reproche à certains enseignants de tenir des propos teintés d'ethnocentrisme et de racisme dans leur approche sur les autres cultures. « Certains ont une politique de racisme par rapport à d'autres cultures parce que ces gens-là vont parler des autres cultures avec un intérêt que d'être un être supérieur à ces autres cultures-là et non d'égal à égal, et non de droits égaux. »

En conclusion, les trois enseignantes de cette entrevue s'entendent pour dire que l'essor du multiculturalisme est bien réel dans les écoles à caractère homogène. Les enjeux scolaires qui en découlent interpellent l'enseignant dans son positionnement identitaire, ses expériences interculturelles, ses convictions pédagogiques et son besoin de formation face à cette nouvelle clientèle. Dans le prochain point, nous exposerons avec plus de détails les interventions éducatives des enseignants auprès de leurs élèves immigrants et leur famille.

4.1.3 Les interventions auprès d'une clientèle pluriethnique

Les trois participantes s'accordent pour dire qu'elles doivent tenir de plus en plus compte d'une clientèle scolaire diversifiée dans leurs interventions pédagogiques, tant sur le plan des apprentissages que des comportements. Selon leurs propos, elles éduquent leur classe à la diversité des cultures et tendent à jouer un rôle protecteur

envers l'élève immigrant afin de maximiser ses chances d'être respecté et bien intégré.

La première participante préfère intervenir en normalisant les différences. « Je vais dire toi t'es blond, toi t'es brun, toi t'as les cheveux roux... on n'a pas les yeux de la même couleur [...] l'enfant il se rend compte que c'est une différence qui est normale tout comme la différence des cheveux ou des yeux. » Elle conçoit qu'il n'est pas le seul avec des différences dans la classe. Cette diversité normalisée en classe contribue à l'acceptation de la différence et peut même jouer en faveur de l'élève immigrant. « Je pense que l'acceptation est quand même assez facile pour les élèves immigrants parce qu'on a accepté aussi bien d'autres différences qui sont beaucoup plus difficiles à vivre qu'un élève avec la peau de couleur. »

Cette première participante considère aussi que deux préalables s'imposent avant qu'elle puisse intervenir favorablement envers l'élève immigrant. Le premier consiste en une année d'immersion ou en classe d'accueil avant la classe régulière. « On n'est pas formé pour ça, pour accueillir des enfants qui viennent d'arriver. C'est ça la différence. » Le deuxième prérequis fait référence à une classe adaptée à son développement scolaire plutôt qu'à son âge. « Il faut forcer la note pour qu'il soit dans un groupe d'âge qui correspond à son niveau de développement au moment où il est arrivé. » Son rôle d'intervenante envers l'élève immigrant est d'ordre scolaire. « Moi je suis formée pour lui apprendre à lire, écrire, puis aussi en même temps il faut qu'il suive le groupe pour qu'il puisse suivre un cours, parce que là je suis en classe régulière pas en adaptation scolaire. » Ces mécanismes en place peuvent éviter de revivre la mésaventure scolaire de deux élèves immigrants dans son école trois ans auparavant. « Ces enfants-là ont eu beaucoup de difficultés à communiquer avec les autres, avec l'enseignante. Il n'y avait pas d'assistance, pas d'aide, – les enseignantes ont dû se débrouiller mais un moment donné, on ne peut pas faire plus quand on a bien vingt enfants. »

Elle fait la remarque qu'il ne faut pas négliger d'intervenir auprès des parents dans l'acceptation de la différence. « Il faut éduquer aussi les parents car plus l'enfant est jeune plus le parent l'influence [...] J'ai eu connaissance d'un parent qui a dit à son enfant de ne pas se placer en équipe avec l'autre parce que, il est noir. J'ai appelé le parent tout de suite puis je lui ai dit que ça, c'est du racisme. » Elle fait mention de l'appréciation des parents dans la mise en œuvre des interventions et reconnaît leur implication positive dans le milieu scolaire. « Les parents étaient contents qu'on s'occupe de leurs enfants pour qu'ils aient la base [...] Les parents veulent beaucoup, s'impliquent beaucoup aussi. » Elle parle aussi du rôle facilitant que peut jouer la direction et la commission scolaire dans l'intégration de l'élève immigrant. « C'est sûr en même temps quand la commission scolaire a une façon de faire comme ça où les enfants sont vraiment dans une classe d'accueil et puis que l'année d'après ils sont mis dans une classe d'un groupe d'âge un peu plus jeune pour donner la chance à l'enfant de bien s'intégrer, d'apprendre la langue et tout ça. Bien à ce moment-là, c'est beaucoup plus facile pour les enseignants. »

La deuxième participante s'intéresse en premier lieu au portrait psychologique de l'élève dans ses interventions. « Moi ce que je veux en les rencontrant au début, c'est de les connaître puis leur montrer qu'on est des humains nous autres. » Elle montre l'exemple en se présentant beaucoup. « Je me présente toujours la première. Je me présente comme un humain, un individu avec des émotions des choses que j'aime, des choses que j'ai peur, des choses que je n'ai pas peur. » Elle fait une petite entrevue avec l'élève en utilisant des mots, des objets ou des images pour apprendre à le connaître. « Je me suis fait des outils, une grande feuille où là, je peux m'attarder à connaître l'enfant. Tout le bagage, le portrait psychologique de tous ces enfants-là c'est super important pour moi. » Elle l'aide à repérer les autres élèves de la même communauté ethnique. « J'essaie de visualiser pour eux toute la communauté ethnique qui a dans l'école pour se repérer entre eux. » Tout ce travail préliminaire a

pour but de mettre en place une atmosphère de confiance et de créer un lien d'appartenance qui facilite les apprentissages scolaires.

« Tant que je n'ai pas le profil psychologique de a à z de mes élèves, je ne peux pas travailler. Tranquillement, un moment donné, en allant chercher ses points d'intérêt, on crée un climat de confiance, on s'assure que l'enfant qui vient ici est bien. » Par la suite, cette enseignante accompagne l'élève selon son rythme d'apprentissage dans la consolidation de la langue française. « Il va toujours lire avec moi, parler un peu avec moi, écrire, écouter, travailler et comprendre. Chaque élève, j'ai des objectifs différents dans ma tête. » Elle prend en compte que son intégration dépasse le cadre scolaire. « Il ne faut pas juste apprendre le français à ces enfants-là, il faut les intégrer dans une nouvelle communauté avec toutes ses exigences très techniques. » Elle se montre sensible aux défis émotionnels qu'exige l'adaptation d'un autre milieu. « Nous autres en tant qu'adulte, on vit des choses quand on est loin des fois de notre place, de nos habitudes de vie. Les petits, ils vivent des émotions mais dans un condensé de trois pieds deux pouces. »

Cette deuxième répondante travaille en étroite collaboration avec les enseignantes titulaires selon leurs besoins et se montre flexible dans son programme d'intervention. « Je me suis trouvé un trou ce matin, il faut être souple quand on travaille avec ces enfants-là. » Elle fait la remarque que la diversité ethnique en milieu scolaire remet parfois les enseignants en question sur leurs compétences. « Je ne comprends rien, je lui apprend les verbes, il connaît rien, il est niveau deuxième année puis on est en six. Il pense que c'est de sa faute puis il est découragé. » Elle les encourage à se donner le droit d'adapter leur enseignement et leur évaluation, tout en sensibilisant les autres élèves de la classe aux raisons de cette différence. « Oui, t'as le droit de changer l'examen. J'ai laissé tomber les fautes d'orthographe, j'ai seulement regardé au niveau du lien de l'histoire par exemple, puis de l'expliquer aux enfants, ils ne seront pas jaloux. »

Elle entretient des liens amicaux et professionnels avec les parents qui se répercutent positivement sur l'intégration scolaire de ses élèves. « Souvent quand j'ai des enfants qui ne se sentent pas bien, j'essaye d'appeler les parents pour savoir comment ça va, juste jaser. Pas pour dire que votre enfant n'a pas fait pas ses accents aigus, ces affaires-là, non, comment ça va. » Elle respecte beaucoup ses parents d'élèves qui luttent pour s'instruire afin d'améliorer leur sort et celui de leur communauté autochtone. « Ces élèves-là, leurs parents là, ce sont des héros, je mettrais un tapis rouge à chaque fois qu'ils viennent. »

La dernière participante témoigne que ce n'est pas un hasard si souvent l'élève immigrant se trouve dans sa classe. « Comme moi je suis une personne ouverte à la multiculturalité, on va souvent me confier les élèves qui viennent d'une autre culture. » Elle priorise en premier lieu le développement d'un lien affectif. « Moi en début d'année, je ne commence pas à enseigner tout de suite. Moi je crée le lien affectif, je donne une période d'adaptation. » Tout en préconisant tôt les principes de justice et de respect dans son encadrement scolaire. « Écoutez, je suis là et je veille sur votre enfant et c'est certain que je ne laisserai pas rien se produire qui pourrait être injuste. Votre enfant c'est comme mon enfant. » À la rentrée scolaire, elle révise les notions de l'année précédente. « Je fais comme un petit résumé du premier cycle et j'entre dans la situation tranquillement. » Durant l'année scolaire, elle privilégie une pédagogie différenciée et utilise le porte-folio comme outil d'évaluation des progrès individuels. « C'est l'enfant qui présente son dossier au parent. Moi je supervise, on construit le dossier ensemble et tout ça. » Elle se montre très ouverte à offrir une aide individualisée auprès de son élève immigrant, mais découvre rapidement qu'elle a une lacune importante au niveau de la compréhension de la langue française. « Je me suis vite rendu compte au départ que de parler la langue, c'était difficile. Au niveau du travail de classe et tout ça, elle donnait l'impression de comprendre mais elle ne comprenait pas. »

De façon générale, cette participante a mis plusieurs types d'interventions en œuvre pour faciliter l'intégration scolaire de son élève immigrant : observations, séances de francisation, lecture, travail des sons, plan d'intervention, collaboration avec la direction et services d'orthopédagogie. « Je me suis battue, j'ai fait des rapports, j'ai parlé aussi avec l'orthopédagogue et ma direction très souvent pour arriver à trouver une solution. » Ce sont davantage les attentes et la vision de l'enseignement des parents qui ont freiné les interventions de l'enseignante envers son élève immigrant. « J'ai senti que j'aurais travaillé énormément, avec beaucoup de déceptions par rapport à mes attentes tu sais, pour rassurer les parents puis leur donner satisfaction. » Il y avait aussi de leur part une adaptation culturelle difficile qui se répercutait sur la vie scolaire de l'enfant. « C'est plus les parents qui m'inquiétaient, leur compréhension de la société et ce qu'ils en faisaient, et comment ils appliquaient cette compréhension-là, dans la vie de l'enfant. »

Un autre volet important de ses interventions durant l'entrevue portait sur la découverte des cultures comme projet de classe. Elle s'est d'abord intéressée aux peuples amérindiens pour ensuite s'ouvrir aux cultures du monde à travers la technologie et la correspondance scolaire. « Je fais un peu le tour du monde au niveau des différentes cultures, des pays, des langues, du comportement, des maisons, des vêtements et je me sers de ça pour intégrer la poésie, la géographie, les arts. » Elle amène le monde dans sa classe parce qu'elle croit que l'enfant est le meilleur transmetteur des valeurs et qu'il faut le sensibiliser jeune à la pluralité. « Amener le monde dans la salle de classe, c'est possible. Pour moi, c'est très important parce que l'enfant, c'est le véhicule de demain. » Cette troisième répondante se qualifie de « socio-centrique » dans ses activités éducatives et juge que l'ouverture à la diversité est essentielle pour l'acceptation des différences. « Je sais que je ne me trompe pas en faisant ça. Ils ont soifs d'apprendre, de sortir de leur petit monde. Il n'y a pas de racisme possible dans ma classe. » Elle trouve dommage que malgré que le programme « Histoire et Éducation à la citoyenneté » encourage l'ouverture à la

diversité par des expériences culturelles, les enfants des quartiers défavorisés, comme l'école où elle enseigne, n'ont pas vraiment accès à un milieu culturel. « Ils ne vont jamais au cinéma ces enfants-là, ils sont à pied, ils n'ont pas de véhicule. Ils sont confinés à la télé. »

À titre de conclusion en ce qui concerne ce troisième point sur les interventions des enseignantes envers les élèves immigrants, il y a chez les trois participantes, un processus d'intégration à travers une éducation aux différences à différents degrés et une découverte des cultures. Le développement d'un lien psychologique et affectif avec tous les élèves fait partie de leur vision de l'enseignement. L'élève immigrant est souvent vu dans leurs propos comme un élève en difficulté scolaire qui nécessite un soutien académique en termes de classe d'accueil ou de cours de francisation ou d'aide personnalisée. Les trois répondantes partagent la même opinion sur l'importance de maîtriser la langue française et de privilégier une pédagogie différenciée pour la réussite de l'élève immigrant. Cependant, un dilemme semble présent dans leurs propos en ce qui concerne l'élève immigrant et le programme scolaire à suivre, les trois participantes ne sachant pas toujours comment concilier les compétences exigées par le gouvernement pour un cycle et le retard d'apprentissage de leur élève immigrant. Les participantes soulignent la nécessité d'un apport proactif de la commission scolaire et des directions d'école pour une mise en place adéquate des mesures d'accueil de l'élève immigrant. Il n'en pas demeure pas moins que leurs interventions ciblent beaucoup l'élève immigrant et beaucoup moins le développement d'une relation interculturelle entre les différents élèves, porteurs d'une culture commune.

Finalement, les trois enseignantes de cette recherche constatent que leurs interventions auprès de l'élève immigrant engagent non seulement leurs compétences professionnelles, mais aussi leurs capacités humaines de décentration et d'empathie envers l'enfant et sa famille. C'est là une première démarche pertinente dans la

compétence interculturelle mais à laquelle doit aussi s'ajouter la découverte du cadre de référence de l'autre et la mise en œuvre d'une médiation/négociation entre porteurs de culture à part entière.

Face à tous ses propos forts pertinents sur les trois grands thèmes du schéma d'entrevue qui étaient la perception multiculturelle du Québec, la connaissance du projet interculturel scolaire et la manière d'intervenir auprès d'une clientèle diversifiée, que peut-on tirer comme conclusions en ce qui regarde la conception de l'éducation interculturelle des enseignants en milieu homogène. Quel est le discours des enseignants de la Mauricie, à petite échelle soit-il, au sujet de la nature, des finalités et des modalités d'intervention pédagogique en éducation interculturelle? Comment le traduisent-ils dans leurs pratiques au quotidien?

4.2 Discussion des données

L'éducation interculturelle engage chaque acteur dans une démarche toute personnelle d'acquisition de savoirs (concepts, enjeux, immigration, relations interethniques, contrastes culture) pour comprendre, dire, apprivoiser et vivre la diversité de nous dire Kanouté (2003). L'éducation interculturelle invite à une démarche réciproque en privilégiant une ouverture à l'autre et une conscience de soi. Au-delà d'une transmission de connaissance des cultures, l'éducation interculturelle doit tendre vers un enseignement démocratisant, mouvant et permettant des questionnements tout en favorisant un vivre-ensemble.

Nous retenons du discours des trois participantes sur le pluralisme scolaire trois grandes conceptions :

- 1) une forte tendance à l'idéologie multiculturaliste d'une juxtaposition des cultures où l'immigrant est le représentant d'un modèle culturel déterminé, appartenant à une communauté en marge de la majorité;

- 2) une forte croyance que la mise en oeuvre d'une éducation interculturelle passe par le biais d'un apprentissage culturel, d'une éducation de tous au culturel, sous la forme d'une transmission de connaissances ethnofolkloriques des cultures du monde à travers le cours d'univers social ou d'éducation à la citoyenneté;
- 3) une approche interculturelle largement axée sur une pédagogie du nivellement de la différence, sous le raisonnement « nous sommes tous différents, mais nous sommes uns » au nom du respect et de la tolérance.

La lecture du livre «Nos passés, notre avenir. Un projet d'éducation interculturelle.» (1997) de l'équipe *Nous tous un soleil* a été une belle source d'inspiration pour ce chapitre. Leur approche a su enrichir notre travail de réflexion sur la culture et la relation interpersonnelle.

Examinons maintenant les trois hypothèses résultant de l'analyse des données pour mieux comprendre la conception interculturelle des enseignants en milieu homogène de cette recherche.

4.2.1 Idéologie multiculturelle ou interculturelle

Une partie de la conception de l'éducation pluriethnique des trois participantes s'inspire beaucoup de la perspective hégémonique et de l'idéologie multiculturelle, une façon particulière et différente de l'éducation interculturelle d'investir le pluralisme. Dans la vision multiculturelle, l'accent est mis sur l'homogénéité des modes d'appartenances et la co-existence d'entités culturelles distinctes. Les trois répondantes démontrent une belle attitude accueillante envers leurs élèves immigrants mais peuvent avoir tendance à leur attribuer une place qui les fige dans une représentation ethnique de leur identité culturelle qui ne compose pas à ce qu'elles perçoivent être le « mainstream » ou la tendance de la société. Elles perçoivent

davantage l'immigrant en intégration scolaire comme un nouveau membre de la mosaïque, rattaché à une communauté ethnique ou culturelle et moins comme un citoyen individuel et libre de son évolution identitaire.

Dans leurs propos, le rapport à l'autre se fait souvent entendre dans le langage de eux et du nous, laissant penser que l'histoire c'est nous (individus tentant de maîtriser leur destin) et la géographie c'est eux (personnes déterminées par leur environnement). De telles croyances soutiennent que l'identité d'un élève ou d'un groupe soit le résultat d'un processus statique d'assimilation d'un modèle culturel. Il y a là le risque de ne pas voir les traits qui caractérisent l'élève immigrant comme personne et qui pourraient le rapprocher de nous mais les traits qui marquent son appartenance à un groupe qui n'est pas tout à fait nous. L'idéologie de l'interculturalisme croit davantage que chacun construit son identité par une relation dynamique et vivante de co-existence, par des facteurs de sédimentation, d'identification et de reconnaissance d'une similitude avec autrui. Par essence, la culture n'est pas tant l'homogénéité ou le conformisme d'un groupe particulier, mais plutôt une conversation que l'être humain entretient avec les autres et lui-même qui lui permet de donner du sens à ses expériences ou ses dilemmes. L'éducation dans une visée interculturelle interpelle les enseignants à se situer dans l'univers du je et du tu, celui où leur jugement sur l'autre est déterminé par la communication et non sur une représentation de l'autre. La dimension proprement culturelle de l'élève devient alors secondaire par rapport à sa démarche.

Il ne nous faut pas perdre de vue que l'un des buts du pluralisme scolaire est de garantir l'accès au plus grand nombre à l'espace public, au partage équitable des richesses, aux lieux de parole et de décision. L'école pluraliste et interculturelle dit : Nous sommes plusieurs, qu'avons-nous en commun, comment pouvons-nous développer et entretenir le contrat social, le vivre-ensemble? L'important n'est pas nécessairement que tous les élèves s'accordent dans une même classe ou école, mais

ce qui est fondamental c'est que le désaccord n'entraîne personne à discréditer le droit de l'autre d'être ou de s'exprimer. Dans l'esprit interculturel, l'enjeu majeur des écoles homogènes demeure la question de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité, à travers une pédagogie qui reconnaît, entend, et accueille tous et chacun parce qu'elle ne confond pas la liberté et l'identité.

Les modèles d'intégration du multiculturalisme et de l'interculturalisme sont tous deux basés sur la reconnaissance du pluralisme culturel. Dans la philosophie multiculturelle, la présence d'une clientèle pluriethnique ne demande pas nécessairement la modification des contenus curriculaires et la réorganisation de la vie scolaire afin de favoriser l'équité ethnoculturelle et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste. Le discours des trois enseignantes laisse croire à cette orientation en enseignement. La diversité culturelle des élèves semble davantage perçue comme un problème qu'une ressource et le modèle de l'assimilation approprié pour compenser le déficit culturel ou scolaire des élèves immigrants. Il faut bien admettre qu'un tel modèle a le risque de limiter l'échange et l'enrichissement culturel et social parce que les autres cultures sont réduites à des dimensions triviales et superficielles, transformant les différences en exotisme ou en déficits. L'orientation interculturelle mobilise plutôt une perspective multidisciplinaire et vise à favoriser le rapprochement et le dialogue interculturel dans le but de développer des compétences pour vivre ensemble dans un contexte pluriethnique. Un éclaircissement sur les idéologies du multiculturalisme et de l'interculturalisme mériterait d'être mis en lumière pour tous les intervenants du milieu scolaire, plus particulièrement pour les enseignants et les futurs maîtres en devenir dont la clientèle se transforme et se diversifie. De plus, une remise en question raisonnée des croyances, de la vision du monde interculturelles, du système de référence, des modèles ethnoculturels et de l'habitus institutionnel serait porteuse d'une meilleure compréhension des paramètres en éducation interculturelle pour tous les partenaires scolaires en milieu homogène.

Le projet d'intégration des immigrants et des « communautés culturelles » axé sur l'idée de « contrat moral » qui s'appuie sur les éléments d'une « culture publique commune » a été passé sous silence par les répondantes. Les notions de valeurs démocratiques, de laïcité de l'État, d'égalité entre les femmes et les hommes et d'apprentissage du français comme langue officielle et commune n'ont pas été mentionnées lors du questionnement sur l'immigration. Cela peut laisser entendre qu'elles voient d'abord le pluralisme comme un fait accompli face à une population immigrante, un mal nécessaire presque, qu'il faut « gérer » plutôt que comme un projet social à privilégier ensemble.

4.2.2 Éducation culturelle ou éducation interculturelle

Les réponses des trois participantes sur la conception interculturelle en éducation laissent beaucoup de place à une rencontre des cultures plutôt qu'à une rencontre de porteurs de cultures.

La compétence culturelle dont les répondantes font la promotion en guise d'éducation interculturelle offre une belle ouverture sur le monde et s'inscrit dans le vaste mouvement de rehaussement culturel des écoles québécoises depuis la réforme. L'enseignant dans cette vision joue le rôle de passeur culturel (Zakhartchouck, 1999), de l'éveilleur, de maître cultivé qui transmet des savoirs culturels à ses élèves à travers le cadre des disciplines scolaires pour ainsi devenir cultivés à leur tour. Leur définition de l'éducation interculturelle réside dans une certaine propension à vouloir réduire la rencontre de l'autre à la découverte de son code, de son mode d'emploi comme une sorte de collection immuable d'attitudes, de goûts et d'idées. Peut-on penser qu'il existe une grille absolue garantissant le portrait des individus d'une même culture? De plus, en traitant l'autre comme s'il était d'ailleurs nous risquons d'oublier qu'il peut très bien être tout près d'ici.

Un tel rapport à la culture de type instrumentaliste, ce partage de connaissances sur les cultures semble très présent dans la conception interculturelle des trois participantes. Leurs propos soutiennent que l'enseignant qui sème des graines culturelles se verra récolter un esprit interculturel parmi ses élèves. Peut-on dire que cette approche culturelle permet à l'élève d'enrichir sa compréhension du monde et de redéfinir son rapport à l'autre et au monde? L'ouverture au monde et ses différences ne se développe pas sans questionnement, négociation et reconstruction, car l'esprit humain est fortement enraciné dans sa propre culture et ses appartenances sociales. Un ensemble de mécanismes d'ordre développemental, affectif, cognitif, identitaire et social fait que nous avons tendance à préférer l'homogénéité. Si l'élève apprend des savoirs culturels mais ne parvient pas à les transposer dans des pratiques réflexives ou des projets collectifs, la culture se résumera en un savoir morcelé, juxtaposé et non en une construction sociale porteuse d'un processus dialogique.

L'approche culturelle, l'ouverture aux cultures du monde est louable à l'école et les trois participantes ont raison de l'inclure dans leur conception interculturelle. Sa mise en œuvre doit se faire de concert avec l'intention éducative du programme d'éducation à la citoyenneté et ses trois axes de développement pour permettre l'éclosion d'une éducation interculturelle. C'est donc dire que la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques, l'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité ainsi que la culture de paix doivent être parties prenantes d'une conception culturelle à l'école. La mise en valeur d'une ouverture culturelle dépasse le cadre d'une connaissance folklorique dans un programme scolaire en périphérie de l'élève et nécessite de faire Soi avec l'Autre pour une construction personnelle et interculturelle. Si nous oublions de reconnaître que les systèmes de référence de l'Autre sont aussi valables que les miens, nous risquons de faire de l'ethnologie de salon au lieu de l'éducation interculturelle. Les exigences, les différences et les convergences des programmes d'éducation culturelle, d'éducation à la citoyenneté et d'éducation interculturelle méritent d'être mieux

compris par ces enseignants bien intentionnés dont l'amour de la culture anime leur pédagogie.

4.2.3 Différences ou ressemblances

Les réponses au schéma d'entrevue sur les interventions pédagogiques en classe pluriethnique semblent valider une approche de normalisation des différences dans leur rapport à la diversité et une prédominance du paradigme psychopédagogique dans l'acte pédagogique envers l'élève immigrant. De plus, la politique d'éducation interculturelle sonne davantage comme une pédagogie pour la société d'accueil ou pour les écoles des quartiers pluriethniques des grandes villes..

Nous notons dans leur propos qu'il ne existe une certaine ambiguïté entre le désir de considérer l'élève immigrant semblable aux autres tout en lui reconnaissant une différence dans ses modalités d'apprentissage à cause de la langue ou du rattrapage scolaire. Faut-il niveler les différences ou promouvoir les ressemblances pour assurer une intégration réussie de l'élève immigrant? Les participantes accordent une large place au principe du respect de la différence, une idéologie dominante du phénomène multiculturel.

Dans une telle approche, le respect de la différence laisse sous-entendre une prise en considération de ce qui ne fait pas partie de la norme. Ce respect peut, malgré ses bonnes intentions, encourager une mise à distance de l'autre, une forme d'exclusion qui refuse à l'autre le droit de sortir de sa différence. Il peut même empêcher l'intervenant de voir que c'est en partie lui qui crée cette différence et l'y maintient. Il est vrai que le programme scolaire québécois insiste beaucoup sur l'idée d'accepter, d'aimer et de s'ouvrir aux différences dans une société démocratique et pluraliste. Il nous faut aussi voir que la culture immigrante cache une profonde similarité avec ce que nous sommes. Chaque personne immigrante partage comme nous un itinéraire

fondamentalement humain et commun, celui d'établir des relations, de maîtriser son environnement social et d'actualiser un projet de vie.

L'idée de ressemblance ne dit pas que nous sommes pareils, mais plutôt que nous sommes ici ensemble, regardant à ce qui nous unit. La ressemblance entre nous rend l'échange possible, découpe un espace de rencontre et crée les conditions d'un rassemblement. La différence n'est pas niée dans la ressemblance, mais déplacée du plan culturel au plan individuel pour insister sur la primauté de la personne et la reconnaissance de ses qualités personnelles.

La pédagogie interculturelle passe outre les différences en vue de mieux les dépasser et d'aider aux libres évolutions identitaires du processus de conscientisation de soi et des autres. Les propos hésitants des répondantes portent à notre attention le besoin d'approfondir les concepts de la différence et de la ressemblance dans l'approche éducative. En quoi sont-ils conciliables dans une classe? Comment ma conception du semblable dans la diversité oriente mon approche et cultive un climat interculturel dans ma classe?

Les participantes de cette recherche, par leur approche psychopédagogique, portent une attention affective et académique soutenue à leurs élèves immigrants, mais s'attardent moins au développement de la compétence interculturelle axée sur la communication, l'acceptation du pluralisme et la reconnaissance d'un destin commun pour le groupe-classe.

La communication interculturelle ne se développe pas avec des danses folkloriques ni par la découverte superficielle des différences de l'Autre. Cela veut souvent dire aborder ce qui nous dérange, explorer nos représentations de l'Autre qui ne sont pas toujours positives, chercher à en comprendre le pourquoi, comprendre nos résistances et celles de l'Autre. La construction d'une bonne communication interculturelle

permet à l'élève d'apprendre l'art de l'écoute, l'attitude de ne pas rejeter comme menaçante toute réalité ou toute façon de faire étrangère à son environnement et le goût de confronter ses idées monopolisent très peu leurs interventions. Communiquer c'est échanger des représentations réciproques, c'est se connaître, se reconnaître et exprimer dans et par l'altérité son moi. Sans cette base dans les interventions quotidiennes, la différence culturelle peut devenir une distance rassurante pour ne pas trop s'engager ou une curiosité exotique à consommer. En misant sur la communication interculturelle en classe, nous pouvons arriver à apprendre à vivre et à travailler ensemble, à apprendre à requestionner la manière dont nous appréhendons le monde, à apprendre à revisiter nos conceptions du monde et notre rapport au monde, à apprendre à déconstruire les mécanismes de discrimination et d'exclusion et à promouvoir l'égalité et l'équité.

L'interculturalité n'est pas un discours tolérant et discret au nom du relativisme culturel mais un travail constant et enrichissant qui exige la connaissance de soi et la découverte de l'autre à travers la communication. Le levier fondamental de la tolérance que doivent mettre de l'avant les enseignants dans une perspective interculturelle va au-delà de la minimisation des différences et engage les élèves à être réceptif à la perspective de l'un et de l'autre pour la recherche d'un espace commun. L'éducation interculturelle, par conséquent, reconnaît l'Autre à la fois comme semblable et différent, sachant qu'une négociation identitaire est nécessaire pour préserver et respecter son identité autant que celle de l'Autre.

L'existence de la diversité pluriethnique fait partie de la réalité de nos écoles, s'accordent à dire nos répondantes. La pluralité culturelle n'est pas une situation récente ajoutent-elles, mais ce qui par contre est nouveau, c'est la reconnaissance de cette situation dans tous les actes du quotidien scolaire. Cette hétérogénéité tend à être davantage comprise comme un handicap devant être compensé par des aides et non comme une norme de la société pluraliste québécoise. L'apprentissage de la

diversité culturelle et de l'altérité en classe implique de redonner de la valeur à des concepts comme empathie, médiation et négociation dans les stratégies de classe. Une telle approche de sensibilisation à la réalité interculturelle passe par la rencontre, l'échange et la confrontation pour permettre la création d'un espace social et humain de convivance. Le but d'une initiative éducative interculturelle étant avant tout de concilier trois grandes préoccupations : l'ouverture à la diversité ; l'égalité des chances et l'équité ; la cohésion sociale.

Somme tout, nous oriente cette discussion des données sur la conception de l'éducation interculturelle en contexte homogène, l'école québécoise et ses intervenants scolaires mauriciens sont appelés à redéfinir leur culture pédagogique, à s'ouvrir à une production commune de sens pour tous les acteurs de la classe et à favoriser la (re) connaissance et l'échanges entre les représentants de culture d'origine et de cultures d'accueil. Il faut fournir aux enseignants un espace de réflexion théorique, un cadre conceptuel plus large et plus critique sur les transformations que traversent les sociétés modernes et les phénomènes qui les provoquent tels que le relativisme culturel, les obstacles aux relations interculturelle et les modèles d'insertion des immigrants dans une société pluriethnique. Il faut aussi amener les enseignants à dépasser leur habitus pédagogique, largement lié à leurs appartenances culturelles et sociales en les incitant à favoriser la réciprocité des apprentissages culturels et la décentration. (Akkari, Gohard-Radenkovic, 2002)

Portons pour conclure, notre attention aux paroles de Touraine pour une mise en œuvre efficace d'une éducation interculturelle en milieu scolaire québécois: « C'est du Sujet personnel qu'il faut partir, c'est à la démocratie qu'il faut arriver, et la communication interculturelle est le chemin qui permet de passer de l'un à l'autre » (1997, p.505).

CONCLUSION

Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. Carl Rogers (1976)

Nous sommes rendus au terme de ce projet sommaire sur la conception interculturelle des enseignants en milieu homogène en Mauricie, sujet qui est loin d'être épuisé. Nous avons d'abord fait état que le Québec a pris un virage citoyen depuis les années quatre-vingt-dix, passant du culturel au social en ce qui regarde la réalité pluraliste. Les citoyens québécois de tout horizon sont désormais invités à adhérer à une culture publique commune. Cette relation entre la société d'accueil et les immigrants est établie sur la base d'un contrat moral définissant les droits et les devoirs pour tous et où l'ouverture au pluralisme est balisée par le respect des valeurs démocratiques fondamentales dans l'espace public.

Le système éducatif, en tant qu'instance fondamentale de socialisation, a été l'un des premiers lieux d'ajustement visé par les politiques gouvernementales en matière d'immigration au Québec. L'école, reconnue comme un instrument de cohésion sociale à une époque de pluralisme croissant, s'est vu confier le mandat de l'éducation interculturelle. Une démarche éducative qui vise à développer en milieu scolaire une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité. Au cœur de cette politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, la formation des maîtres est

ciblée pour relever le défi éducatif lié à la gestion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans un espace de socialisation commune.

L'intérêt de cette recherche porte principalement sur les intervenants scolaires en milieu homogène qui se voient confier le mandat de l'éducation interculturelle dans leur classe. La cité scolaire est maintenant un espace d'instruction, de socialisation et de qualification qui doit apprendre à tous les élèves à vivre ensemble dans un univers meublé de valeurs différentes. Quelle est la conception d'un Québec pluralisme pour les enseignants? Comment définissent-ils les concepts d'une éducation interculturelle? Quelles interventions mettent-ils en œuvre auprès de leur clientèle pluriethnique? À partir de ces interrogations, nous avons formulé un schéma d'entrevue, interviewé des enseignants, élaboré un cadre de référence répondant à ses exigences et sélectionné une méthodologie appropriée de type exploratoire. Il nous est apparu important de traiter des termes de la philosophie de l'éducation interculturelle, des mots clés du discours interculturel, des idéologies de la prise en compte de la diversité, des auteurs du phénomène interculturel et des principes de base en pédagogie interculturelle. Nous voulions cerner leur compréhension du caractère multiculturel du Québec, leurs connaissances sur l'éducation interculturelle et les enjeux scolaires du pluralisme et leurs interventions auprès d'une clientèle pluriethnique. Nous avons pris en considération tous ces éléments pour en arriver à la conclusion que la conception de l'éducation interculturelle des enseignants englobe trois paradigmes importants : une idéologie multiculturalisme qui croit à l'homogénéité des modes d'appartenances et la co-existence d'entités culturelles distinctes dans lequel le rapport du Nous et du Eux est prédominant ; une conception culturelle qui fait appel à une découverte des cultures par le biais des cours d'univers social et dont l'enseignant demeure le passeur culturel par excellence; une forte conviction d'une minimisation des différences et d'une intervention psychopédagogique soucieuse du bien-être et de la réussite scolaire de l'élève immigrant. De façon générale, les répondantes n'ont pas nécessairement tendance à

aborder leur réalité scolaire à travers le prisme des relations interethniques et des différences culturelles, à moins d'avoir un intérêt marqué pour la multiculturalité. La conception de l'éducation interculturelle sous l'angle du développement d'une compétence en communication interculturelle permettant le rapprochement entre divers porteurs de culture par le dialogue, la médiation, la négociation identitaire s'avère discrète dans leurs stratégies de classe. Leur conception fondamentale de la nation québécoise, leur mission de l'école et leurs représentations identitaires de soi et de l'Autre commandent beaucoup leur type de rapport à la diversité.

Nous avouons la limite du nombre de participants et nous aimerions poursuivre le questionnement avec beaucoup plus d'intervenants scolaires d'origines diverses dans le but de trouver d'autres éléments permettant d'infirmer ou de confirmer les hypothèses que nous venons d'émettre. Il aurait été intéressant de réaliser des observations complémentaires aux entrevues pour chercher à voir si d'autres types de stratégies d'adaptation à la diversité sont employés inconsciemment par l'enseignant. Il serait bénéfique de favoriser un lieu d'échange sur la réalité multiculturelle sous forme de rencontres informelles sur des thématiques porteuses du phénomène : le projet interculturel de la société québécoise, l'approche interculturelle dans le programme scolaire, la conciliation du semblable dans la diversité, l'actualisation de nos appartenances identitaires dans notre vision scolaire. Il serait pertinent de tenir davantage compte de la prégnance d'autres paradigmes et idéologies du monde scolaire qui forgent grandement la prise en compte de la diversité par les enseignants. Il serait souhaitable d'approfondir la question de l'impact des expériences antérieures et précoces à la multiethnicité sur les attitudes des enseignants en contexte pluriethnique.

Nous souhaitons que cette recherche permette le développement d'une meilleure approche de l'interculturel à l'école, davantage respectueuse de l'approche interculturelle du programme scolaire dans la construction d'une communication

interculturelle efficace parmi le personnel éducatif et les élèves pour le devenir d'une société québécoise pluraliste. L'école québécoise d'aujourd'hui est l'objet d'une double demande culturelle. Elle doit favoriser la rencontre de cultures multiples, parfois fort éloignées les unes des autres, et réaliser sa mission d'élaboration et de transmission d'une culture commune composée de savoirs et de valeurs. Nous avons bien peur qu'encore beaucoup trop d'enseignants demeurent préoccupés par la problématique de l'accueil et de l'intégration des immigrants à l'école au lieu de prendre le temps de développer une vision plus large de la transformation pluraliste qu'implique cette diversité ethnoculturelle dans leur enseignement, leur établissement et la mission de l'école. L'éducation interculturelle doit viser à enrichir les savoirs, à développer les capacités relationnelles et à affirmer les valeurs démocratiques.

Au terme de cette recherche, nous recommandons qu'un des enjeux fondamentaux prioritaires touchant la multiethnicité à l'école doit correspondre à l'élargissement de l'enseignement à des perspectives interculturelles et pluralistes dans toutes ses dimensions. La tâche de l'école s'étend à la communication, à la gestion de l'altérité et des relations en général et se recentre dans l'idée de fournir à l'élève les moyens symboliques pour qu'il puisse donner sens à ses expériences de vie et gérer les conflits auxquels il est confronté. Les approches interculturelles ont pour objectif de mieux comprendre la dynamique complexe qui se joue dans les interactions interculturelles entre le besoin d'appartenir et le besoin de se différencier, entre désir du Même et désir de l'Autre. Conséquemment, toutes pratiques novatrices en matière d'intervention interculturelle ne peuvent faire l'économie du désir d'apprendre à se connaître soi-même et à connaître l'autre; de se reconnaître mutuellement; et d'apprendre à vivre et à construire une société inclusive. Cela est le fruit de longs processus engageant un nombre important d'investissements de la part du monde scolaire et de ses alliés universitaires sur la manière de « penser la pluralité et la

diversité sans sombrer ni dans le différentialisme, ni dans l'universalisme » (Abdallah-Preteceille, 1999, p.42).

Souvenons-nous finalement qu'en éducation interculturelle en milieu scolaire québécois et plus spécifiquement mauricien : Le «Voici ce que je suis» est toujours lié au «Voici ce que nous sommes» et au «Voici ce que nous espérons» (Nous tous un soleil, 1997, p.129).

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M., Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : PUF, coll. Que sais-je?

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.

Abrieu, Jean-Claude (1997). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Akkari, A.J. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classe multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation, XXVIII* (1).

Apple et Beane (1995), Freire (1995), Giroux (1993) et Sleeter (1991) dans *L'éducation antiraciste au Québec. Diagnostic et perspectives. Le résumé d'un projet de recherche*. Centre de ressources de la troisième avenue, Collection L'éducation et la justice sociale sous différents angles. Septembre 2005.

Apple, M. W. et Beane, J. A. (1995) *Democratic Schools*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Arellano, M. et Honoré, B. (2001). Panel data models: some recent developments. Dans Heckman J. et Leamer E. (Dir.), *Handbook of Econometrics* (B.V, volume 5, p. 3265–3295). Amsterdam : Elsevier Sciences.

Banks, J. A. et Banks, C. A. M. (Dir.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Bennett, C.I. (1999). *Comprehensive multicultural education : Theory and practice*. Boston : Allyn & Bacon.

Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble : Immigration, société et éducation*. Montréal : CEQ.

Beaupré, D. (2005). *Les idéologies et pratiques des enseignants face à la diversité culturelle en milieu scolaire multiethnique*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal.

Blais, M. et Martineau, S. (2006) *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Recherches qualitatives- Vol 26(2), pp. 1-18.

Bordeleau, L.-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes? *Recherches qualitatives*, 25(1), p. 103-127.

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Québec : La Commission.

Bukowski, W. M. et Cillessen, A. H. N. (1998). Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group. *New Directions for Child Development*, 80. San Francisco : Jossey-Bass.

Burns T., V. Shadoian-Gessing. *L'éducation des enseignant(e)s pour la diversité*. Récupéré le 7 avril 2010 du site du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OECD) : <http://tinyurl.com/yhv69sr>

Cabakulu, M. (1992). *Dictionnaire des proverbes africains*. Paris : L'Harmattan, p. 275.

Caldwell, G. (2001). *La culture publique commune. Les règles du jeu de la vie publique au Québec et les fondements de ces règles*. Québec : Nota Bene.

Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Genève : Unesco-Delacahux et Niestlé.

Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Collections Espaces interculturels. Paris : L'Harmattan.

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI). (1995). *Définition de l'éducation interculturelle : Recueil d'activités pédagogiques*, 64 p.

Centre de recherche et d'information sur le Canada. *Sondage du CRIC*, octobre 2003.

Chancy, M. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Clément, F., Girardin, A. et Chalvin, M. (1997). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris : Nathan.

Conseil de l'Europe. (2008). Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité de dignité. Récupéré le 7 avril 2010 de <http://tinyurl.com/ylfp8hw>

Conseil des relations interculturelles, Gouvernement du Québec. (1997). *Un Québec pour tous ses citoyens. Les défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Québec : Auteur.

Conseil supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1983, Avril). Avis du Conseil supérieur de l'Éducation. Québec : Auteur.

Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Québec : Auteur.

Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec : Auteur.

Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1997). *Les défis éducatifs de la pluralité : avis au ministre de l'éducation*. Québec : Auteur.

Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Auteur.

Constant, F. (2000). *Le multiculturalisme*. Paris : Flammarion.

Coste, D. Moore, D. et Zarate, V. (1999). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Thousand Oaks, CA : Sage

Cuche, D. (1996). La notion de culture dans les sciences sociales, Repères, *La Découverte*.

Cuche, D. (1997). Nouveaux regards sur la culture : L'évolution d'une notion en anthropologie, *Sciences humaines*, (77), 20-27

Dasen, P.R. et Perregaux, C. (Dir.) (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles : De Boeck.

Dehalu, P. (2001). *Former les futurs enseignants à l'interculturel*. Compte-rendu d'une pratique, communication présentée lors du VIIIe congrès Aric, Genève.

Desmeules, L. (2003). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Desroches, F. (1997). *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Erickson, E.H. (1972). *Adolescence et crise*. La quête de l'identité. Paris : Flammarion.

Fleras, A. et Elliott, J. (1992). *Multiculturalism in Canada: The challenge of diversity*. Toronto : Nelson.

Gagnon, F. et Mc Andrew, M. (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal : L'Harmattan.

Gagnon, A.-G., Iacovino, R. (2003). Le projet interculturel québécois et l'élargissement des frontières de la citoyenneté, dans A.-G. Gagnon (dir.), *Québec : État et société*, tome 2, Montréal, Éditions Québec/Amérique, p. 413-438.

Garreta Bochada, J. (2004). *Les défis de l'éducation interculturelle Pratiques pédagogiques*. Veille Scientifique et Technologique de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

Gaudet, E., Lafortune, L. et Potvin, C. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle : Des stratégies d'enseignement*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Gauthier, V. (1998). *Citoyens du monde. Éducation dans une perspective mondiale*. Montréal : Chenellière/McGraw-Hill

Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. Dans Banks, J.A. et McGee Banks, C.A. (Dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Ghosh, R. (2002) *Redefining multicultural education*. Scarborough, Ontario : Nelson Thomson learning.

Gohier, C. (1993). Études des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : Implication pour l'éducation interculturelle. Dans Gohier, C. et Shleifer, M. (Dir.), *La question de l'identité : qui suis-je? Qui est l'autre?* Montréal : Éditions Logiques.

Gollnick, D. M. et Chinn, P. C. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6e éd.). New York: Merrill.

Gouvernement du Québec (1978). *La politique québécoise du développement culturel*. Québec : Éditeur officiel.

Gouvernement du Québec (1997) Réaffirmer l'école Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Gouvernement du Québec (1997). Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Hannoun, H. (1987). *Les Ghettos de l'école*. Paris : ESF.

Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. Dans Gagnon, F., Mc Andrew M. et Page, M. (Dir.). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Paris/Montreal : L'Harmattan.

Hohl, J. et M. Normand, M. (2000). *Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Paris, L'Harmattan.

Houle, F. (1999). Citoyenneté, espace public et multiculturalisme : la politique canadienne de multiculturalisme, *Sociologie et sociétés*, vol. 31, no. 2, p. 101-123.

Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in Psychologie sociale. Dans Moscovici, S., *Le psychologue* (p. 365). Paris : PUF.

Jodoin, M. McAndrew, M. et Pagé, M. (1997). *Le vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de langue française de Montréal: une analyse comparative*. Québec : Rapport de recherche, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Juteau, D. (2000). *Les ambiguïtés de la citoyenneté au Québec*. Montréal : Université McGill, Programme d'études sur le Québec.

Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 171-190.

Kanouté, F. (2003). *L'interculturel en classe. Communication présentée au colloque interculturel 2003*. Récupéré le 25 février 2010 du site du MELS : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/colloque/index.asp?page=ateliers>

Kanoute, F., Lavoie, A. et Duong, L. (2004). Dans *Education Canada* (p.8). Toronto Spring 2004. Vol. 44 (2, p.8).

Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles, *Informations sociales*, 7(143), 64-74.

Karsenti T. et Savoie-Zajc L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP, p. 130.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin/SEJER.

Kerzil J. et Vinsonneau G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Paris: Sides.

Lafortune, L. et Gauder, É. (2000). *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*. St-Laurent, Québec : ERPI.

Kymlicka, W. (2003). *La voie canadienne. Repenser le multiculturalisme*, Montréal : Boréal.

Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*, Paris, La Découverte.

Labelle M. (2005, Mars-avril). Le défi de la diversité au Canada et au Québec. *Revue Options politiques*. Montréal : IIRP.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Lamarre, A.-M. (2008). Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique : quelles origines, quels chemins, quels savoirs? Dans *Centre interdisciplinaire de recherches phénoménologiques* (III, p. 1-3). Montréal : Collection du CIRP.

Lamoureux, D. (2000). Un texte publié dans l'ouvrage sous la direction de Mikhael Elbaz et Denise Helly, *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*, pp. 111-129. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Legault, G. (Dir.) (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaétan Morin.

Lemay, D. (1986). Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire. *Mouvement québécois pour combattre le racisme*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.

Lessard, C., Ferrer, C., Desroches, F. (1997). Pour un monde démocratique dans une perspective planétaire. L'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation, XXIII*(1)

Lévi-Strauss, C. (1961). Le double sens du progrès, Dans *Race et histoire*. UNESCO : Éditions Gonthier.

Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3

Maalouf (1998). Dans son essai *Les identités meurtrières*, Paris : Grasset.

Mansfield, E. et Kehoe J. (1994). A critical examination of an antiracist education. *Canadian Journal of Education, 19*(4), 418-430.

Marchesani, L. S., et Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. Dans Adams, M. (Dir.), *Promoting diversity in college classrooms : Innovative responses for the curriculum, Becoming Culturally Competent*. New Directions for Teaching and Learning (No. 52). San Francisco : Jossey-Bass.

Martineau, S. (2005). *L'éducation interculturelle. Problématique, fondements et principes d'action*. Dans *l'enseignement : profession intellectuelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Marzouk, A., Kabano, J. et Côté, P. (2000). *Eduquer à la citoyenneté à l'école (Guide pédagogique)*. Montréal : Les Editions Logiques.

Mc Andrew, M. (1991), *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : politiques et enjeux*. Rapport de recherche (n° 039), Montréal : Université de Montréal, Publications de la faculté des sciences de l'éducation.

Mc Andrew, M., Jacquet M., Ciceri, C. (1997). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires : une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes. *Revue des sciences de l'éducation XXIII*(1), p. 209-232.

Mc Andrew, M., Proulx, J.-P. (2000). *Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble, Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Paris : L'Harmattan.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2007, 20 janvier). *Entre identité inclusive et culture pluraliste : où en sommes-nous?* [Cahier spécial de l'Institut du Nouveau Monde]. Le Devoir.

Mellouki, M. (2004). *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Québec : Les Presses de L'Université Laval.

Messier, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal.

Monrosty, G. (2002). *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*. Montréal : Association pour l'éducation interculturelle du Québec.

Moodley, K.A. (1995). Multicultural education in Canada : Historical development and current status. Dans Banks, J.A. et Banks, C.A.M. (Dir.). *Handbook of research on multicultural education*. New York : MacMillan.

Ministère du Patrimoine canadien, 1994. Publications.

Mujawamariya, D. (1999). *Les enseignants-associés face à la diversité culturelle des étudiants-maîtres dans un contexte francophone minoritaire*. Québec : Université Laval, CRIFPE.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle. Prendre le virage du succès. Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998-2002*. Québec : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Prendre le virage du succès*. Plan d'action 1998-2002 en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Intégration et éducation interculturelle*. Québec : Auteur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Formation à l'enseignement*. Québec : Auteur

Ministère de l'Immigration et Communautés culturelles (2001). *Le Québec une société ouverte. Contrat moral entre le Québec et les personnes qui désirent y immigrer*. Québec : Auteur.

Ministère de l'Immigration et Communautés culturelles (2004). *Plan stratégique 2001-2004*. Gouvernement du Québec : Auteur.

Ministère de l'Immigration et Communautés culturelles (2008, 29 octobre). *Communiqué de presse. Québec dévoile une stratégie globale pour intégrer les personnes immigrantes, promouvoir les valeurs communes de la société québécoise et valoriser la diversité*. Récupéré le 25 février 2010 de <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Octobre2008/29/c2621.html>

Ministère de l'Immigration et Communautés culturelles (2009, mai). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales*. Récupéré le 25 février 2010 du site de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf>

Ministère des affaires municipales, Gouvernement du Québec. (1995). *Réflexions sur le Livre vert : Décentralisation, un choix de société. Document de réflexion*. Québec : Auteur.

Moodley, K. (1995) Multicultural education in Canada : Historical Development and Current Status. Dans Banks, J.A. et McGee Banks, C.A. (Dir.) *Handbook of Research on Multicultural Education* (p.801-820). New York, NY : MacMillan Publishing.

Mujawamariya, D. (1999). Vers un enseignement de sciences adapté au contexte africain: le cas de l'enseignement de la chimie au Rwanda. *Revue canadienne d'études de développement*, XX (1), p. 77-104.

Nous tous un soleil. (1997) *Nos passés, notre avenir. Un projet d'éducation interculturelle*. Éditions Saint-Martin.

Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.

Ouellet, F. (1995) *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Québec/Paris : Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan.

Ouellet, F., Charbonneau, C., Ghosh R. (2000). *Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine. Formation interculturelle au Québec (1986-1996)*. Montréal : Immigration et métropoles.

Page M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et recherches.

Pagé, M., Ouellet, F., Cortesao, L. (Dir.) (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke : CRP.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Perregaux, C. (1994). *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).

Picotte, Y. (1992). *Développer les régions du Québec*. Québec : Ministère de l'agriculture, des pêcheries et de l'alimentation.

Pietrantonio, L., Juteau, D., McAndrew, M. (1996). Multiculturalisme ou intégration : un faux débat, dans K. Fall, R. Hadj-Moussa et D. Simeoni (dir.), *Les convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.147-158.

Plenel, E. (2002), *La découverte du monde*. Édition Stock, 410 pages

Potvin M., Carr P. (2008) La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario. Éducation et francophonie. Volume XXXVI :1- Printemps 2008.

Potvin M., Mc Andrew, M., Kanouté, F. (2006) L'éducation antiracisme en milieu scolaire Francophone à Montréal : Diagnostic et prospectives. Rapport de recherche. 29 mai 2006

Proulx, Marc-Urbain (1996). « Les trois échelons territoriaux du Québec : les enjeux de la décentralisation », Dans : Serge Côté, Marc-Urbain Proulx et Juan-Luis Klein (Dir.), *Le Québec des régions : vers quel développement?* Rimouski et Chicoutimi, p. 107-130.

Rey-von Allmen, M. (1984). *Pièges et défis de l'interculturalisme*. Éducation permanente (No. 75).

Rocher, G. (1973). *Le Québec en mutation*. Montréal : Hurtubise.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*, Éditions Dunod.

Roy, R. (2005). Éduquer à la citoyenneté dans le respect des individus. Dans Duhamel, A., Jutras, F., *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 151-162). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval

Sauvé, L. (2005). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. Dans *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions* (Vol. 6, p. 13-28). Montréal : Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Savoie- Zajac, L. (2000) *L'analyse des données qualitatives traditionnelles et assistées par le logiciel NUD. IST*. Recherches qualitatives- Vol.21, pp. 99-123

Selltiz, C., Wrightman, L. S. et Cook, S. W. (1976). *Research methods in social relations* (3e Éd.). New York : Holt, Rinehart and Winston.

St-Pierre, C. (2007). La mission culturelle de l'école québécoise. *Que devient la culture québécoise? Que voulons-nous qu'elle devienne?* [Cahier spécial]. Montréal : Institut du Nouveau monde.

Shiose, Y. (1995). *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Simard, Myriam (1996). La politique québécoise de régionalisation de l'immigration. Enjeux et paradoxes. *Recherche sociographiques*, XXXVII(3), p. 439-469

Sirois, Constance (1995). *L'éducation interculturelle au Saguenay - Lac-Saint-Jean selon des responsables des milieux éducatifs : une étude exploratoire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.

Sleeter, C. E. (Dir.). (1991). *Empowerment through multicultural education*. Albany, NY: State University of New York Press.

Sleeter, C.E. et Grant, C. (1994). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Sorin, N., Pouliot S. et Marcoin, D.D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(2).

Taboada Leonetti, I. et Guillon M. (2000). *Le triangle de Choisy : un quartier chinois à Paris*. Paris : L'Harmattan.

Taguieff, P. (1997). *Le racisme*. Paris : Flammarion, collection « Dominos ».

Tardif, M. et Mujawamariya, D. (2002). Introduction : dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), p. 3-20.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris : Fayard.

Toussaint, P. (1993). *L'éducation interculturelle : un modèle intégré relié au curriculum*, Trois Rivières : Université du Québec.

Toussaint, P. (1997). *Gérer la diversité en éducation*. Montréal : Editions Logiques.

Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. New York : J.P. Putnam's Sons.

Vatz Laaroussi, M. (2007). La recherche qualitative interculturelle : Une recherche engagée? [Hors Série]. *Recherches qualitatives*, IV(2-13).

Zakharthouch, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.

Appendice I : Schéma d'entrevue semi-directive

1. Situation préliminaire :

- présentation du chercheur et du sujet
- demande d'autorisation d'enregistrer
- rappel de la confidentialité et de l'anonymat
- installation de l'appareil d'enregistrement
- test d'enregistrement
- demande d'autorisation au sujet s'il est prêt à débiter l'entrevue

2. Renseignements généraux :

- cursus ou cheminement professionnel
- niveau d'enseignement ou matière enseignée
- année d'obtention du diplôme d'enseignement
- nombre d'années d'expériences d'enseignement
- nombre d'années à l'emploi à l'école actuelle où elle ou il travaille

3. Perception du caractère multiculturel du Québec

- Que signifie pour vous le multiculturalisme?
- Êtes-vous au courant des lois ou des orientations politiques et sociales sur l'immigration au Canada et au Québec?
- Croyez-vous que le Québec est multiculturel?
- La pluralité ethnique caractérise-t-elle toutes les régions du Québec?

4. Perception du caractère multiculturel de la Mauricie

- Pensez-vous que la Mauricie démontre une population pluriethnique?
- Croyez-vous que le portrait ethnoculturel de la Mauricie est en train de changer?

5. Connaissance des enjeux scolaires du multiculturalisme ou de l'interculturalisme

- Quelle est la place du multiculturalisme dans les enjeux scolaires?
- Quel rôle doit jouer le système scolaire dans l'essor du multiculturalisme?
- Les enseignants connaissent-ils les enjeux scolaires du multiculturalisme?

- Doit-on se préoccuper des enjeux scolaires pluriethniques dans nos écoles en Mauricie?

6. Connaissance des exigences d'une éducation interculturelle

- Comment définiriez-vous l'éducation interculturelle?
- Notre programme scolaire offre-t-il des composantes qui rejoignent le multiculturalisme?
- Pouvez-vous parler du programme d'éducation à la citoyenneté?

7. Intervention auprès des élèves immigrants

- Comment recevez-vous l'élève immigrant
- Quelles sont vos priorités face à l'élève immigrant?
- Comment établissez-vous la communication avec l'élève immigrant?

8. Intervention auprès des élèves allochtones

- En matière d'éducation à la citoyenneté et d'éducation interculturelle, comment voyez-vous votre intervention auprès de l'élève québécois de souche?

9. Les actions entreprises en classe

- Pouvez-vous nous raconter des activités ou des projets multiculturels?
- Quels sont les gestes posés en classe qui aident l'élève immigrant?
- Comment avez-vous facilité l'intégration de l'élève immigrant en classe?
- À quelles sources vous référez-vous pour vous aider à intervenir?

10. Les actions futures à entreprendre et les changements souhaités

- Envisagez-vous d'entreprendre de nouvelles actions dans votre classe dans l'esprit de l'éducation interculturelle?
- Souhaiteriez-vous apporter des changements dans votre manière d'enseigner, dans la gestion de la classe ou dans votre connaissance du multiculturalisme?
- Quel sont les outils ou services que vous jugez importants d'avoir accès pour faciliter des nouvelles interventions interculturelles?

Question finale : Nous sommes arrivés au terme de notre entretien. Y-a-t-il un thème que nous n'aurions pas abordé ou quelque chose que vous aimeriez ajouter avant de conclure?

Clôture de l'entrevue : Remerciements !

(N.B. : Laisser le dictaphone en fonction jusqu'à la toute fin.)

Appendice II : Invitation à participer à une recherche sur l'éducation interculturelle

Trois-Rivières, le 1 mai 2006

Objet : Participation à une recherche menée au département des sciences de
l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Madame, Monsieur,

Votre commission scolaire et votre établissement nous ont fourni votre nom comme personne potentiellement intéressée à participer à notre étude. Je, Anne Latour, suis à la recherche d'enseignantes et d'enseignants qui souhaiteraient partager leurs regards, leurs convictions, leurs connaissances et leurs expériences dans le domaine de l'éducation interculturelle.

La recherche vise à répondre à deux objectifs. Premièrement, décrire, analyser et comprendre le discours des enseignants en Mauricie au sujet de la nature, des finalités et des modalités d'intervention pédagogique de l'éducation interculturelle. Deuxièmement, observer les pratiques mises en œuvre par les enseignants pour intervenir dans l'esprit d'une éducation interculturelle.

La contribution qui vous est demandée consiste à participer à différentes activités de mai à juin 2006. D'abord, nous souhaiterions que vous participiez à une entrevue individuelle, d'une durée approximative d'une heure trente. De plus, si vous acceptez, nous apprécierions visiter votre classe une à deux fois.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, soyez assuré que vous conserverez en tout temps le droit de vous retirer du projet et d'exiger que les bandes audio de nos rencontres, leurs transcription sur papier ainsi que les grilles d'observation en classe vous concernant soient immédiatement détruites. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de vos propos. Pour ce faire, les bandes audio et leur transcription ainsi que les grilles d'observation complétées seront conservées sous clé, dans un classeur auquel seuls mon directeur de maîtrise et moi-même aurons accès. De plus, aucun des documents ne vous identifiera formellement, chaque entrevue étant numérotée. Du reste, ni votre nom, ni celui de votre établissement, ne sera mentionné dans les communications, articles et rapports pouvant émaner de cette recherche. Enfin, les informations vous concernant ne

pourront pas être utilisées par votre employeur à des fins d'évaluation de votre enseignement.

Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez, sur demande, un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus en ce qui a trait aux discours des enseignants sur l'éducation interculturelle. Veuillez prendre note qu'au besoin, le chercheur peut vous demander de vous retirer de la recherche. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis vous concernant seront détruits au plus tard cinq ans après la recherche.

Votre participation à ce projet de recherche, suscitera de votre part certain questionnement, vous permettra de mieux cibler votre vision de l'enseignement face à l'éducation interculturelle dans l'accompagnement des groupes ethniques en milieu homogène.

Nous apprécions grandement que vous fassiez connaître votre réponse le plus rapidement possible. À cet égard, il suffit de compléter le bordereau que vous trouverez plus bas et le remettre à votre directeur au plus tard le 5 mai. Pour toute information, n'hésitez pas à nous contacter.

Veuillez prendre note que cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-rivières et un certificat portant le numéro CER-05-101-08.07 a été émis le 1^{er} septembre 2005. Par conséquent, pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011 poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca

Veuillez agréer, madame, monsieur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Anne Latour, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Téléphone : (819) 694-0420

M. Stéphane Martineau, directeur de recherche
Université du Québec à Trois-Rivières
Téléphone : (819) 376-5011, poste 3632

J'accepte de participer à cette étude : oui : _____ non : _____

Auquel cas quelques informations nous seraient utiles :

Votre nom : _____

École : _____

Téléphone où il est le plus facile de vous rejoindre: _____

Date : _____

Signature : _____

Merci de votre collaboration, Anne Latour

Deuxième invitation

Bonjour,

Juste un petit message pour vous rappeler la recherche que j'effectue auprès des enseignants ayant des élèves immigrants dans leur classe.

Je ne doute pas que vous soyez très occupé (e) mais je crois bien sincèrement que votre contribution pédagogique auprès des élèves immigrants mérite d'être connue.

Permettez-moi de vous encourager à prendre contact avec moi pour un entretien à votre convenance. Anne Latour, 819. 694-0420

Je vous remercie de votre collaboration, Anne Latour

Annexe III : Les entrevues

À noter, les propos sont sous leur forme originale, préférant laisser au sens des mots et des phrases une vocation orale plutôt que grammaticale.

1) Première participante

Carole : Moi c'est (Carole). J'enseigne à l'école Dollars depuis 5 ans. J'ai fini mon cours en '87, en enseignement préscolaire-primaire et puis j'enseigne depuis 7 ans. Mais j'ai quand même eu des contrats et tout ça. J'avais pas toujours de classe régulière mais j'ai mon poste depuis 10 ans. J'ai enseigné la musique au primaire parce que j'ai un cours en musique aussi.

Anne : À l'école Dollars, tu enseignes...

C. : Depuis 5 ans.

A. : ...dans la même classe?

C. : Non, j'ai fait première, deuxième, troisième, deuxième, deuxième.

A. : Quand on parle du Québec multiculturel, y a-t-il quelque chose qui te viens à l'esprit lorsqu'on parle de ces mots-là?

C. : Bien, c'est sûr que oui, c'est certain qu'il y a beaucoup d'immigrants qui arrivent au Québec de plus en plus je pense. De toute façon avec la dénatalité puis tout ça, c'est quasiment un plus pour nous dans les écoles mais en même temps, c'est sûr que ça change notre vision, un moment donné, beaucoup d'acceptation de la différence puis je pense que ça c'est une éducation à donner aux enfants aussi : l'acceptation de la différence. Et puis, ça se vit bien je pense dans la majorité des écoles. Quoique, il y a quand même des gens qui vivent, je pense du racisme comme par tous les pays. C'est sûr.

A. : Est-ce que t'as une petite idée des lois, des orientations qui se passent au Québec, au Canada sur l'immigration?

C. : Des lois de l'immigration, je pense qu'ils acceptent des gens, un certain pourcentage de gens scolarisé là pour qu'ils aient quand même une certaine profession tout ça. Puis il y a aussi des gens qui arrivent comme réfugiés. Je pense qu'il y a deux types d'immigrant.

A. : Est-ce que tu penses que la pluralité ethnique elle est dans toutes les régions du Québec?

C. : Bien c'est sûr plus dans les grands centres, Montréal, surtout Montréal, de plus en plus Québec, Trois-Rivières, Sherbrooke, tout ça ces villes-là. Je pense qu'en Abitibi, il n'y en a pas beaucoup. Plus on s'éloigne moins il y en a.

A. : Moins on a de nombre d'immigrants...

C. : Oui c'est ça. Mais en Mauricie on en a plusieurs. Puis, j'ai enseigné la musique il y a treize ans à l'école Cardinal-Roy, Ste-Thérèse, il y en avait déjà. Ah oui, il y a un petit bonhomme, Nicolas Lesage qui est rendu pour l'Impact. Je lui ai enseigné la musique lui à l'école Ste-Thérèse. Son père est africain, sa mère elle est blanche. Mais ils venaient quand même d'Afrique.

A. : Est-ce que tu crois le portrait de la population est entrain de changer dans la Mauricie et dans nos écoles? Vois-tu un changement depuis les années que tu enseignes?

C. : Bien oui, il y a trois ans on a eu deux enfants ici à l'école, en deuxième puis l'autre en première, le petit frère la petite sœur. Ils venaient d'arriver d'Afrique et ils ont été mis comme ça dans leur groupe d'âge et ils ont eu deux heures par semaine de francisation seulement de septembre à décembre ce qui fait que ces enfants-là ont eu beaucoup de difficultés à communiquer avec les autres et avec l'enseignante. Ils ne pouvaient pas suivre. Ça été très pénible pour ces enfants-là. Et un moment donné, il y en avait une, la petite, elle avait mal au ventre, elle pleurait, elle ne pouvait pas s'exprimer. C'était même pas sécuritaire. Il n'y avait pas d'assistance, pas d'aide. Puis maintenant, ça fait juste trois ans, c'est beaucoup mieux vécu, l'intégration qu'on vit cette année des deux autres enfants.

A. : Pourquoi dis-tu que c'est mieux vécu leur intégration?

C. : Bien parce qu'ils ont eu un an de francisation à Monseigneur Comtois et ensuite, là ils les ont mis dans un groupe un niveau inférieur à leur groupe d'âge. On s'est rendu compte qu'ils ne pouvaient pas suivre du tout, ni l'un ni l'autre. La direction a accepté de les descendre d'un autre groupe d'âge, ce qui fait qu'ils ont deux ans de retard au niveau de leur groupe d'âge, sauf que ces enfants là ils sont beaucoup plus heureux, ils suivent bien, ça va très bien.

A. : Est-ce une permission que la direction doit vous accorder?

C. : C'est une permission que la direction doit accorder. Oui, c'est parce qu'on a la chance d'avoir une direction qui est ouverte à ça.

A. : Et les parents, tout le monde était d'accord dans ce processus-là?

C. : Oui, oui, oui, oui, oui. Les parents étaient contents qu'on s'occupe de leurs enfants pour qu'ils aient la base. Parce que même si supposons, bon, Médor qui est dans ma classe, a quand même, il a eu dix ans, il est en deuxième année. C'est certain qu'il pourra pas se rendre jusqu'en sixième année. Il pourra faire jusqu'en cinquième et après ça le secondaire. Mais c'est mieux comme ça, parce qu'il aura une bonne base.

A. : Certains mettent-ils une certaine pression pour dire que l'enfant a 10 ans et qu'il se trouve avec des plus petits que lui. Est-ce que cela peut jouer sur son moral psychologique le fait d'être dans une classe autre que son âge?

C. : Bien pas du tout, il est très bien intégré. J'ai déjà deux élèves qui ont doublé aussi, qui ont presque neuf ans. Ils ont huit ans et presque neuf ans. Non, ça va bien. C'est bien vécu. Puis ces enfants-là ont quand même beaucoup de respect des autres. C'est particulier et puis ça va très bien.

A. : Donc si on rentre un petit peu dans l'essor multiculturalisme et son impact sur les enjeux scolaires...

C. : Oui, je pense qu'il faut savoir s'adapter à la réalité de ces enfants-là, faut démontrer l'ouverture aussi et puis bon comme au début quand il est arrivé, je savais pas moi ce qu'il avait vécu. Tout ce que je savais, c'est que il venait du Congo puis qu'il avait fait un an de francisation à Monseigneur Comtois, c'est tout. Je ne savais pas même pas son âge. Un moment donné, au début il était, il avait une réticence à parler de son passé et j'ai pris le globe terrestre, bon alors, on a montré le Congo puis tout ça. Et puis, il a dit qu'il est allé aussi en Zambie, juste en dessous, puis il montrait la Zambie. Il n'a pas dit que c'était un camp réfugié puis tout ça. Moi j'y ai pensé. Mais bon je lui ai parlé un petit peu, puis « qu'est-ce que t'as fait là », puis tout ça. Il m'a dit « j'aime mieux pas en parler ». Bon on a respecté ça. Et c'est venu plus tard qu'il m'en a parlé mais à moi tout seule. Puis il n'a pas élaboré beaucoup. Il a dit « tu sais en Zambie là, j'étais dans un camp de réfugiés ». Puis, « est-ce que tu veux en parler? », « ah non, j'aime mieux pas en parler ». Je pense que, c'est ça, c'est pas drôle ce qu'il a vécu là. Et puis faut comprendre le retard scolaire qu'ils ont. Bien parce que quand on est dans un camp de réfugiés, on ne va pas à l'école nécessairement.

A. Quelle place doit avoir l'essor du multiculturalisme dans le système scolaire? Est-ce qu'on joue notre rôle comme système scolaire? Est-ce qu'on devrait revoir certaines choses dans le système scolaire?

C. : Je pense qu'avec le nouveau programme, qui est le respect du rythme de l'enfant, tout ça, avec la réforme, je pense que c'est en plein dans cette veine là aussi. Faut y aller avec les enfants qu'on a puis les aider du mieux qu'on peut. Chaque enfant, notre rôle c'est de le prendre au point A puis de l'amener à un point B qui est différent pour chaque élève le plus loin possible. On l'amène le plus loin possible mais faut le prendre au point où il est là et lui faire faire un bout de chemin à chaque année. Mais là, si on ne le prend pas au point où il est, on l'accroche pas. C'est parce que si on n'accroche pas les enfants immigrants ça va devenir des décrocheurs puis là des délinquants puis là on a un méchant problème à ce moment là. On est mieux de les prendre là où ils sont, de les accrocher le plus possible. Puis je pense que c'est ça qu'on a réussi cette année à l'école avec ces deux enfants-là. C'est de les accrocher. Parce qu'ils ont appris à lire. Ils lisent tous les deux et on les a pris là où ils étaient. C'est ça qui est important

A. : Est-ce que tu crois que tous les enseignants sont conscients des enjeux qu'apportent le multiculturalisme? Est-ce que tu crois que les enseignants sont ouverts à ça?

C. : C'est sûr que l'enseignant qui ne s'est jamais posé la question, qui n'a jamais reçu puis du jour au lendemain il reçoit un élève immigrant, il n'est pas sensibilisé à ça. On n'a pas été formé pour ça. Ça dépend aussi au niveau de l'acceptation en tous cas, au niveau de l'écoute, ça dépend de chaque individu je pense.

A. : C'est ça des fois on se dit tolérant mais jusqu'à quel point

C. : C'est ça, c'est la tolérance est différente pour chaque personne. Je pense que ça dépend plus de l'individu que de sa fonction.

A. : Est-ce que tu penses que ça serait important de se préoccuper un peu plus des enjeux pluriethniques des écoles en Mauricie? Est-ce qu'entre enseignant vous en partager? Est-ce qu'il y a des choses qui sont faites pour parler de ces enjeux-là?

C. : On en entend pas parler beaucoup. Non, puis ça devrait plus. Ici on en a déjà reçu.

A. : Ah oui, une formation.

C. : Non pas de formation. On a déjà reçu des élèves immigrants. Les premiers que moi j'ai eu conscience qu'on a reçu, c'est il y a trois ans.

A. : Ok, c'est là comme système-école que vous vous êtes mis ensemble...

C. : En fait, comme ça s'était très mal vécu la dernière fois, parce qu'on a pas vraiment eu d'aide et que bon, ils étaient en première et en deuxième, ces enfants-là auraient dû se retrouver, en tous cas, la plus jeune au préscolaire puis l'autre en première année. Et la demande avait été fait et on avait eu, on avait eu un refus. Et là bien, c'était pas moi qui étais là à ce moment-là. J'étais en troisième année, mais les enseignantes ont dû se débrouiller mais un moment donné, on ne peut pas faire plus quand on a bien vingt enfants, on ne peut pas faire plus là...

A. : Donc on pourrait se préoccuper un peu plus des enjeux pluriethniques dans les écoles en Mauricie ou celles plus homogènes. Tu as dit que l'enseignant en entend peu parler...

C. : Non, on pourrait oui c'est sûr. C'est sûr en même temps quand la commission scolaire a une volonté, une façon de faire comme ça été vécu cette fois-ci ou les enfants sont vraiment dans une classe, dans une classe d'accueil, une classe d'immersion et puis que l'année d'après ils sont mis dans une classe d'un groupe d'âge un peu plus jeune pour donner la chance à l'enfant de bien s'intégrer, d'apprendre la langue et tout ça. Bien à ce moment-là, c'est beaucoup plus facile pour les enseignants. Moi je pourrais dire que cette année, ça m'a pas demandé un grand investissement supplémentaire de temps et d'énergie cet enfant-là. Il suit bien la classe, j'ai eu une certaine ouverture pour bien l'accueillir, pour le faire respecter des autres mais, mais en dehors de ça, ça m'a pas demandé une énergie phénoménale comme ça aurait demandé s'ils avaient été intégrés l'année passé dans ma classe au moment où ils arrivaient parce qu'on n'est pas formé pour ça, pour accueillir des enfants qui viennent d'arriver. C'est ça, c'est la différence.

A. : Est-ce qu'il serait souhaitable que l'enseignant soit formé, un petit peu plus dans ce qu'on appelle l'interculturel au niveau de l'intégration des élèves?

C. : Oui, oui, c'est sûr, mais en même temps on ne peut pas donner ce que l'enfant reçoit dans une classe d'immersion, parce que là, il faut qu'il apprenne la langue.

A. : Oui idéalement comme tu dis...

C. : C'est sûr qu'un enfant immigrant qui arrive qui parle le français c'est différent. Mais là on parle d'enfant immigrant qui ne parle pas la langue. Faut d'abord qu'il apprenne la langue. Là, moi je suis pas formée pour lui montrer à parler en français. Moi je suis formée pour lui apprendre à lire, écrire, puis aussi en même temps il faut qu'il suive le groupe pour qu'il puisse suivre un cours, parce que là je suis en classe régulière pas en adaptation scolaire malgré que j'ai deux élèves sourds mais j'ai des interprètes là, mais quand même on dit classe régulière mais je fais trois réceptions différentes par semaine quand même.

A. : Ok, est-ce que tu sais si la commission scolaire aurait une politique interculturelle? Es-tu au courant s'il y a quelque chose?

C. : Je ne sais pas, je constate qu'il y a une grande amélioration. Je sais pas s'il y a une politique à ce niveau-là, si c'est courant pour tous les enfants, le cheminement que Médor et Victor on eu, je ne sais pas. Mais ce serait souhaitable.

A. : As-tu déjà entendu parler de ce terme-là : l'éducation interculturelle?

C. : Inter, entre cultures, je ne sais pas mais moi ce que je vis et ce que je peux vivre dans ma classe à ce niveau-là, c'est sûr qu'il y a un échange de culture un moment donné, c'est un très bel échange autant comme là on commence un projet sur les animaux. Bon, il y en a qui ont choisi le koala, on va parler d'Australie, il y en a qui ont choisi la girafe, on va en parler d'Afrique, bon, ceux qui ont choisi le chevreuil, bon bien c'est les québécois. En tous cas, c'est oui, c'est sûr que quand on peut on parle des différentes cultures, pis tous ça c'est certain.

A. : Est-ce que tu connais un programme qui rejoint l'éducation interculturelle dans notre système d'éducation?

C. : Un programme?

A. : Oui, ou une composante qu'on a mis dans le système d'éducation avec le renouvellement pédagogique?

C. : Bien oui, il y avait une compétence transversale mais là on ne les évalue plus pour l'instant

A. : Il y a l'éducation à la citoyenneté aussi

C. : Citoyenneté, ah oui c'est ça, mais ça, on en a toujours fait. Les enseignantes qui sont à l'affût de vraiment éduquer quand on a une occasion, bien c'est certain qu'on en parle pour ouvrir les enfants sur le monde, que ce soit sur la géographie, que ce soit sur justement les différentes ethnies, c'est certain qu'on a une ouverture là-dessus. Il faut en tous cas, parce qu'on a un rôle à jouer dans l'éducation des enfants en tous points de vue : la santé, c'est certain, le mois de l'alimentation bien on en profite pour en parler.

A. Si on rentre un petit peu plus dans ton propre cheminement à titre d'intervenante auprès des élèves immigrants Quelles sont tes priorités face à l'élève?

C. : Bien ma priorité premièrement ça été de forcer la note pour qu'il soit dans un groupe d'âge qui correspond à son niveau de développement au moment où il est arrivé. Ça c'était ma première préoccupation parce que Moussa est en troisième année. Un matin j'ai parlé à l'enseignante de troisième, est-ce que Moussa suit bien. Pas du tout, il est perdu cet enfant-là. Puis moi c'était pareil pour le plus jeune, il était dans ma classe, il ne sait pas ses lettres le petit bonhomme, puis là on est en deuxième année là, il a de la difficulté avec ses lettres, les sons « L » « i » qui fait « Li ».

A. : Ont-ils fait une année de francisation...

C. : Bien c'était surtout au niveau du langage. On n'a pas de rapport, il n'y a pas beaucoup de lien entre nous. Il a fait un an en francisation, c'est ce qu'on sait, puis que c'était axé surtout sur l'oral.

A. : Mais là cette année, par exemple, si vous auriez voulu avoir de l'aide pour le français à part de ta classe, est-ce que tu aurais une possibilité d'avoir quelqu'un?

C. : Oui, oui, j'ai quelqu'un qui vient une heure par semaine, j'ai une aide qui vient. Elle prend les deux enfants, ça pas commencer en début d'année là, je ne sais pas quelle date, quelque part comme novembre...

A. : Une heure par semaine

C. : Oui, pour l'oral surtout, pour en tous cas travailler les difficultés de ces deux enfants-là. C'est surtout à l'oral alors, surtout le plus vieux que j'ai dans ma classe qui parle très vite, il ne prononce pas bien ses mots et on a de la difficulté à le comprendre.

A. : Donc est-ce que tu juges que cette heure-là est suffisante par semaine, pour son progrès, comme tu cherches son développement?

C. : C'est sûr que deux heures ce serait mieux, en tous cas, c'est mieux que rien, une heure c'est mieux que pas du tout, ne serait-ce que pour le conscientisé à ce qui parle trop vite. Il n'y a pas eu une grande amélioration mais au moins on lui fait penser « parle moins vite, prononce bien », là il va se forcer. Bien sûr que sur la cour d'école, s'il veut raconter quelque chose, tout se bouscule, il bégaye un peu, puis là après ça, ça déboule vite, vite, vite, vite, puis là on a de la difficulté à comprendre.

A. : C'est sûr qu'une année pour apprendre la langue c'est pas beaucoup non plus...

C. : Oui, oui, c'est sûr. Ça dépend de chaque enfant. Le plus jeune réussi mieux à l'oral, que le plus vieux. Mais j'ai l'impression que le plus vieux a appris plus

l'anglais aussi, il a été plus sensibilisé à l'anglais. Il a été scolarisé un peu tandis que l'autre ne l'a pas été.

A. : Veux-tu me parler un petit peu comment tu reçois l'élève immigrant qu'est-ce que tu fais pour le recevoir l'élève immigrant dans ta classe?

C. : Faut faire attention la première journée, faut pas mettre l'enfant trop différent des autres parce que l'enfant ce qu'il veut c'est être intégré, il veut être traité comme les autres, faut faire attention. La première journée, j'en parle même pas, puis là, après quelques jours « bon bien là, comme je l'ai petit ami bon elle sa maman vient de l'Allemagne, bien là on a situé l'Allemagne puis tout ça. Et puis il y a une enseignante qui a adopté une petite fille en Chine, bon bien là c'est la Chine bon puis après ça c'est Moussa tu viens de l'Afrique, on va regarder le Congo c'est où l'Afrique.». Je fais attention pour ne pas le mettre trop à l'écart, il n'est pas tout seul qui vient d'ailleurs. Faut faire attention quand on parle d'un enfant en particulier.

A. : Ça c'est une intégration...

C. : C'est ça, c'est ça.

A. : Et la communication se fait comment

C. : Il y a déjà aussi, je m'excuse, il y a déjà aussi la différence au niveau de l'apparence physique. Parce qu'il faut faire attention aussi

A. : L'évidence physique...

C. : C'est sûr, c'est sûr. Faut pas en plus être trop à part.

A. : Donc, comment est-ce que tu réussis à communiquer avec lui s'il ne comprenait pas bien la langue?

C. : Oui mais comme j'ai une élève sourde qui n'entend pas du tout mais l'autre est malentendante, je dois prononcer beaucoup quand je parle, puis ne pas parler trop vite, de toute façon je ne parle pas vite aux enfants, aux jeunes enfants, alors oui, il comprend bien. Bien là il a de la difficulté avec ses yeux, il a passé un examen de la vue les parents n'ont pas de sous pour les lunettes, j'ai fait un appel au CLSC pour procurer des lunettes. Ça c'est un autre, une autre difficulté

A. : Ok, si je te demandais de parler des actions réelles ou des actions futures que tu aimerais pouvoir faire à ces élèves immigrants-là ou en général avec ta classe...

C. : Quand j'avais mon enseignement religieux, il y a un personnage dans l'enseignement religieux qui est noir, alors ça donne bien parce que j'en ai, puis Médor n'est pas dans la classe parce qu'il va à la morale et c'est le seul élève qui va à la morale et alors j'en ai profité souvent pour, pour en parler parce qu'il n'était pas dans la classe donc il ne se sentait pas comme, ça l'atteignait pas.

A. : Pourquoi tu juges important de parler de ces personnages là ?

C. : Parce que justement, ils sont différents. C'est une différence qui est très visuelle, qui est très visible et pour pas qu'il y ait justement, pour prévenir le racisme là.

A. : En somme tu essaies d'aider tes élèves à accepter ces différences-là...

C. : Oui puis parfois parce que dans le fond c'est des enfants qui sont comme les autres

A. : Ok le but c'est une éducation...

C. : C'est ça. Je vais dire bien toi tes cheveux y sont pas de la même couleur, toi t'es blond, toi t'es brun, toi t'as les cheveux roux en. Ou bien, on n'a pas les yeux de la même couleur ou la peau. Je ne me souviens plus du nom du personnage, lui il a la peau plus brune, ah bien lui c'est un amérindien il a la peau plus foncé mais pas, pas brune aussi foncé que l'autre, puis regarde tu sais c'est différent. L'enfant il se rend compte que c'est une différence qui est, qui est normale tout comme la différence des cheveux ou des yeux.

A. : Est-ce que c'est important qu'on enseigne nos autres élèves à cette éducation-là, de la différence ou bien on dit bien les enfants y vont s'amuser ensemble puis on a pas besoin de trop en parler.

C. : Je pense qu'au niveau des enfants, quand c'est vécu assez jeune, au niveau du préscolaire ou du premier cycle du primaire, c'est très bien vécu. J'ai jamais entendu sur la cour d'école, « ah bien toi t'es un espèce de nègre » non, je te dirais que ça vient surtout des parents, faut faire attention. Oui, oui, j'ai déjà eu connaissance d'un parent qui a dit à son enfant de pas se placer en équipe avec l'autre parce que, il est noir et ça j'ai appelé le parent tout de suite puis je lui ai dit « bien écoutez monsieur, ça c'est du racisme. Ce petit bonhomme-là, il est très gentil, très respectueux, ce serait intéressant qu'il ait un minimum de respect aussi », « ah j'aurais pas vu ça comme ça ». J'ai dit : « écoutez, moi je fais pas de différence dans la classe et si ça donne que je pige le nom de votre enfant puis qu'il est placé en équipe avec lui, il sera avec lui. Si vous n'êtes pas d'accord, vous avez juste à changer votre enfant d'école, ici dans la classe, il y a un enfant qui est noir puis j'ai dit peut-être que dans

une autre école aussi il en aura ». Il faut éduquer aussi les parents, parce que les parents, plus l'enfant est jeune plus le parent l'influence.

A. : *D'où vient ta conception, ta façon de voir l'intégration des élèves immigrants?*

C. : Mais moi j'ai voyagé pas mal. Ça ne me dérange pas du tout puis ça fait longtemps quand même que j'ai vu, comme j'ai dit, j'en ai eu d'autres élèves de couleur ou en tous cas immigrants

A. : *Dans ton enseignement??*

C. : Il y a une vingtaine d'année, en '85, j'ai enseigné des cours de piano à Montréal, Nord. J'avais plus d'élèves haïtiens et portugais que d'élèves québécois de souche. Ça fait quand même là plusieurs années de cela.

A. : *Est-ce que les enseignants, toi ou d'autres enseignants avez reçu des formations ou lu des ressources, des livres pour aider vos interventions?*

C. : Non

A. : *C'est vraiment un cheminement personnel que tu as fait.*

C. : Oui, oui, je pense qu'en tous cas les enseignants, on a différents types d'enfants, on a des handicapés légers maintenant qui sont dans les classes, on a des élèves sourds, il y a des enfants à grandes difficultés d'apprentissage, il y a des enfants qui sont hyperactifs. Je pense que l'on n'a pas le choix d'avoir une ouverture puis une acceptation de la différence quelle qu'elle soit puis j'en connais pas d'enseignants qui sont racistes au point d'accepter des remarques désobligeantes de la part d'autres élèves, de parents. Je pense que l'acceptation est quand même assez facile pour les élèves immigrants parce qu'on a accepté aussi bien d'autres différences qui sont beaucoup plus difficiles à vivre que qu'un élève avec la peau de couleur. Finalement il y a des choses bien plus difficiles à gérer que ça. Moi c'est pas une difficulté en soit là d'avoir un élève immigrant, j'ai d'autres élèves qui ont des plus grandes difficultés. Oui, oui, c'est juste au niveau de la communication parce que cet enfant-là en particulier que j'ai là il bégaye un peu, il parle trop vite au niveau de l'oral là c'est un petit peu plus... puis au niveau de l'écriture bien il faut accepter que cet enfant là il a pas un gros bagage derrière lui au niveau de sa scolarité. Oui, il écrit mais il commence, il s'est beaucoup amélioré.

A. : *Est-ce que ton élève est garanti l'année prochaine d'avoir cette même conception de la part de l'enseignante?*

C. : Bien moi, je connais bien l'enseignante de troisième. Je pense que oui, mais c'est sûr on enseigne avec ce qu'on est. Il y a des enseignants qui vont enseigner plus pour atteindre l'élite en tous cas, qui pousse l'enfant le plus possible. Oui, c'est correct je pense qu'il faut pousser les enfants qui ont des capacités mais en même temps c'est sûr que c'est pas tous les enseignants qui ont la même conscience au niveau des élèves en difficultés d'apprentissage, ça c'est certain.

A. : *Est-ce que tu penses qu'il y a des actions futures qui pourraient être adoptées à l'école, à la commission scolaire qui pourraient être facilitant pour les élèves immigrants?*

C. : Bien, en tous cas, la façon que ça été vécu cette fois-ci j'espère que ce sera vécu comme ça pour tous les élèves immigrants parce que c'est franchement la façon là, que je vois à mon sens qui est la mieux, la plus respectueuse pour ces enfants-là, pour leur parents aussi, puis pour les enseignants, puis pour aussi les autres élèves. Si cette année il aurait fallu que je fasse faire la première année au plus jeune en deuxième année et que l'enseignante de troisième fasse faire une première-deuxième à Moussa, je pense que c'est avec tous les cas d'élèves qu'on a des classes qui sont à pas mal à pleine capacité, c'est quasiment un non sens de faire ça. Je n'aurais pas pu faire faire une première année complète à comme Victor fait en première et puis l'enseignante de troisième aurait pas pu faire ce que Moussa fait dans la classe cette année.

A. : *Donc cette idée de les mettre dans les classes selon l'âge c'est quelque chose qu'il faudrait reconsidérer finalement...*

C. : Je pense que c'est du cas par cas, faut regarder le bagage, le bagage scolaire que cet enfant a eu comme les deux enfants qu'on a reçu avaient pratiquement rien eu comme bagage scolaire, je pense qu'il faut respecter ça. On a expliqué aux parents et ils étaient très d'accord avec ça, qu'ils aient une bonne base, qu'ils puissent apprendre à lire. Cette année, les deux ont appris à lire, c'est pas rien. Ils ont appris à lire, ils ont appris à écrire, c'est pas parfait, en tous cas, je pense que c'est le coup de pouce, le meilleur coup de pouce qu'on a pu leur donner. Si le plus vieux, si Moussa ne fait pas une sixième année, c'est pas grave, ce sont des enfants qui sont très intelligents comparativement à des élèves en difficultés d'apprentissage qu'on fait redoubler Il y en a pour certains que au niveau du Q.I. ça frise la déficience légère, il y en a même que c'est des déficients légers. Bon, c'est sûr que ces enfants-là on n'a peut-être pas la même aspiration que pour les deux élèves immigrants qu'on a reçu qui sont très brillants. Je pense que si Médor ne fait pas de sixième année, moi je pense qu'il va être capable de faire une bonne scolarité.

A. : *Est-ce qu'on peut l'accepter au secondaire sans sa sixième année?*

C. : Bien oui.

A. : *Oui, ok, s'il y a une entente de fait.*

C. : Je pense que oui, il devrait y avoir une ouverture.

A. : *C'est ça donc un système scolaire quand même assez flexible idéalement.*

C. : Oui, parce que normalement quand l'enfant qui ne fait pas une cinquième une sixième année, il s'en va en cheminement particulier. Souvent les élèves, qui de toute façon auront probablement pas la capacité pour faire des études plus élevées. C'est vraiment du cas par cas. Parce que pour ces élèves-là, ils ont quand même une bonne une très bonne capacité d'apprentissage...

A. : *Oui, ils sont en train d'acquérir les bases, mais peut-être qu'ils vont progresser rapidement et de façon surprenante*

C. : Oui, parce qu'en mathématique, il est très bon, très bonne capacité au niveau du raisonnement. Et il faut dire que c'est les parents qui veulent beaucoup aussi. L'aide aux devoirs et leçons deux fois par semaine, ils ont inscrit les deux puis pour les deux classes il y a seulement quatre élèves qui suivent l'aide aux devoirs et leçons, dont les deux élèves immigrants.

A. : *Vraiment une bonne coopération élèves-école.*

C. : Ah oui, ils font du sport, ils sont dans le soccer, ils font des activités. Les parents veulent beaucoup, s'impliquent beaucoup aussi, oui. Et les parents sont à l'école, ils apprennent, sont en francisation aussi depuis l'année passée.

A. : *J'ai une dernière question. Quels sont les outils ou les services auxquels vous jugez important d'avoir accès pour faciliter l'intégration?*

C. : Et bien, j'aurais aimé savoir un peu son histoire avant de le recevoir malgré que bon mon beau-frère a travaillé pour l'ONU au Congo puis j'avais quand même une bonne idée de la situation. J'y ai pensé qu'ils avaient probablement fait un camp réfugié malgré que ce n'était pas évident. Puis au niveau des outils c'est certain que si on était formé pour recevoir des enfants, surtout des enfants qui ont un passé comme ça, lourd difficile, c'est pas évident là. On a quand même bien tombé, c'est des bons enfants. C'est des enfants qui ne sont pas violents, tu sais des enfants quand ils vivent des situations, quand ils voient des situations d'extrême violence peut-être que ils auraient pu être très violents aussi dans leurs gestes ou leurs propos, perturbés. En tous cas, je pense qu'ils ont des bons parents aussi là ça aide mais en tous cas, on a été chanceux mais ça aurait pu être différent.

A. : Je ne sais pas si tu as d'autres choses que t'aimerais partager avant de conclure. Tu as pensé de m'appeler c'est que tu avais des choses à me partager qui te tenais à cœur...

C. : Oui, bien c'est ça, c'est que moi j'ai vu la réelle différence entre l'intégration il y a trois ans et l'intégration de cette fois-ci, cette année. Il faudrait absolument que tous les enfants immigrants vivent cette façon dont nos deux élèves ont été intégré, ça été idéal en tous cas. C'est deux petits bonhommes qui sont heureux puis qui vont bien. Puis je pense que ça va bien aller pour la suite, oui.

A. : Bon bien on va arrêter ça là, c'est bon?

C. : Ok

2) Deuxième Participante

A. : Je te montre un petit peu c'est quoi. Je te demande un petit peu des renseignements généraux d'abord. On va parler un petit peu du caractère multiculturel du Québec et de la Mauricie parce qu'on est plus en Mauricie, et on va rentrer dans le multiculturalisme et les enjeux pour nous scolaires comme enseignant et puis on parle de l'éducation culturelle comme la citoyenneté parce qu'on a un petit peu de connaissance là-dessus et bien-sûr l'importance de l'intervention auprès des élèves en ce moment, du plus général au plus spécifique.

Linda : Ok. C'est super ça

A. : Donc juste avoir un petit peu ton cheminement professionnel puis les matières que tu enseignes.

L. : Bon moi je m'appelle (Linda). J'ai suivi ma formation à l'université ici à Trois-Rivières en enseignement des études anglaises, principalement pour enseigner en anglais au secondaire puis au primaire. C'est sûr que mon chemin n'est pas un chemin régulier parce que j'ai commencé à enseigner puis j'ai arrêté dix années pour m'occuper de mes propres enfants, mais j'ai tout le temps œuvré dans le domaine des langues, les langues secondes puis tout ça, soit le français langue seconde, l'anglais langue seconde puis quand on était en Suisse, bien là je faisais un petit peu d'allemand avec mes enfants parce qu'on avait pas le choix. Avec les autochtones, on parlait un petit peu « d'inotitouk », mais j'avais pas à l'enseigner mais j'ai toujours baigné dans le domaine du phénomène d'un élève qui apprend une deuxième langue, qui soit ailleurs, chez lui. C'est ça, c'est sûr que ça se recoupe un petit peu.

Présentement je suis à l'école St-Pie X, on a monté un projet avec la direction qui s'appelle : éducation pour les élèves autochtones, ça s'appelle : réussite éducative pour les élèves autochtones spécifiquement, puis là c'est un service d'aide individualisé aux élèves autochtones qui sont ici parce qu'on a une grande clientèle. Moi je les prends puis je les aide principalement, c'est sûr que c'est en français, des fois je vais donner un petit coup de main en mathématique mais il reste que c'est au niveau de la langue l'aide qui est principalement dans ce sens-là. Puis je fais aussi de la francisation aussi à l'école, ça ne s'adresse pas seulement aux autochtones, ça peut s'adresser à un ami qui vient de l'Amérique du Sud. L'année passée on avait des élèves qui venaient du Maroc, c'est plus large. C'est ça, mon travail c'est surtout dans les langues secondes.

A. : Si on parle du Québec, est-ce que ça signifie quelque chose le multicultural? Est-ce que le Québec est multicultural?

L. : D'après mon expérience à moi, oui parce que, quand on est allé travailler dans le grand nord du Québec dans les communautés Inuits, moi je me disais je m'en vais chez nous, je m'en vais au Québec. Si quelqu'un décide d'aller travailler à Baie-Comeau, il reste quand même chez eux, ça reste le Québec. Mais on a eu un grand choc culturel en débarquant là, plus grand que lorsqu'on est allé enseigner en Suisse. Pourtant on était chez nous mais au niveau du multiculturaliste, même s'ils écrivent sur leur enveloppe « Québec » au niveau de leur adresse postale, ça rien à voir, c'est complètement d'autre chose. On s'est senti au début comme des étrangers, je te dirais même qu'on a même vécu à quelques occasions de la ségrégation un peu, beaucoup, puis tranquillement ça s'est estompé mais c'est des Québécois comme nous, mais c'est complètement une autre culture, complètement différente. Je ne sais pas vraiment comment t'expliquer ça mais en tous cas, pour moi c'est ce que j'ai vécu et je peux te dire que dans ma tête à moi, si tu me demandes si il y a du multiculturalisme au Québec, c'est cet exemple-là que je vais te donner. Je n'ai pas vécu dans des régions comme Montréal où là il y a des quartiers italiens, il y a des quartiers toutes sortes de quartiers parce qu'ici à Trois-Rivières, à ma connaissance il n'y a pas de quartier puis de région de zone malgré qu'ici, dans la région du Cégep et de l'université c'est entrain de devenir au niveau des écoles primaires, une zone pour les élèves autochtones, tu vois. Mais pour en revenir à ta question du départ, oui moi je trouve qu'au Québec on vit du multiculturalisme.

A. : As-tu un petit peu l'idée s'il y aurait des lois ou des orientations qu'on a ici au Québec, sur ça, sur l'immigration, au Canada, au Québec

L. : Si il y aurait des ...?

A. : *Es-tu au courant des lois ou des orientations en matière d'immigration au Canada et au Québec. A-t-on les mêmes orientations envers les immigrants tu crois?*

L. : Si on a les mêmes orientations, c'est une très bonne question. Je sais qu'au niveau, moi, si je réfère à mon expérience au niveau des Inuits, je sais que le gouvernement du Canada veut vraiment faire des choses comme au niveau de la gérance, des sous qu'ils leur donnent parce qu'au niveau des communautés Inuits, il se passe beaucoup de violence. Ils ont beaucoup de problèmes, donc le gouvernement québécois essaye de faire des choses puis je sais que le gouvernement canadien aussi essaie parce qu'ils ont des droits ancestraux, il y a des montants d'argent qu'ils leur sont donnés comme ça depuis des années. Ils ne savent pas trop quoi faire avec ça. Je sais que là ils veulent peut-être dans les années à venir dire « bon bien regardez, on va vous donner un certain montant d'argent pour vous aider mais on aimerait ça vous le répartir. Mettez-en un certain montant dans l'aide aux jeunes, mettez-en un certain montant... » plus diriger les fonds qu'ils leur sont alloués, vraiment mettre ça plus spécifique pour leurs besoins à eux.

A. : *Pour qu'ils se développent mieux*

L. : Oui, pour qu'ils se développent mieux, pour qu'ils soient des meilleurs citoyens canadiens québécois puis tout ça, mieux intégrés parce qu'à un moment donné ils vont peut-être sortir de leur communauté pour s'en venir... eux autres ils disent dans le sud, ici Trois-Rivières, Québec, Montréal puis pour que ça soit des citoyens à parts entières, pour qu'ils vivent selon nos normes entre guillemets, pour qu'ils soient mieux outillés. Mais ces argents-là des fois sont gaspillés qui viennent des gouvernements puis ils veulent essayer de gérer ça mieux pour que quand ils vont arriver à Montréal, Québec ils vont vouloir travailler mais qu'ils soient plus, ça s'adapte plus facilement pour eux l'intégration dans leur vie civile.

A. : *Mais si on pense à toi qui a fait de la francisation, est-ce qu'il y a des politiques, des orientations que vous avez à suivre ou quelque chose?*

L. : Du tout, non, peut-être qu'un moment donné ça va devenir plus dirigé mais, c'est peut-être une lacune positive ou négative, on est vraiment laissé libre à ce niveau-là. On n'a pas de matériel rien comme tel, la seule consigne qu'on a c'est d'aider les élèves pour qu'ils soient meilleurs dans leur français. C'est la seule chose, c'est la seule directive puis bien souvent on n'a pas de budget on essaie de se débrouiller. C'est sûr que moi je suis privilégié parce que j'avais quand même une expérience face à ça. J'étais chanceuse mais c'était certain que la francisation souvent ça va être un enseignant exemple qui est à 70 % pour compléter sa tâche il va faire ça. Mais des fois il n'y a pas la connaissance de l'enfant qui est assis à côté. Bon il arrive d'ailleurs, il arrive du Maroc, c'est pas la même qu'un ami qui vient de Trois-

Rivières-Ouest puis qui a de la misère avec ses verbes. La problématique, les deux vont avoir de la difficulté avec ses verbes, mais c'est pas la même affaire là, c'est pas au même niveau. Tu comprends-tu, c'est à ce niveau-là qu'au niveau de la francisation il y a pas de lignes directives, vraiment on est laissé à nous autres mêmes, mais on va avec notre expérience qu'on pense qui est bonne.

A. : Est-ce que tu crois que la Mauricie commence à démontrer un peu un caractère pluriethnique ou on est encore dans les minorités?

L. : Bien moi depuis que je fais de la francisation, ça fait deux ans, je vois une différence en ce sens que l'accroissement de la clientèle premièrement, déjà il y en a plus d'enfants. Donc, s'il y a plus d'enfants c'est sûr que ça va tranquillement il doit y avoir un certain intérêt pour les communautés de s'en venir ici. Probablement une grande raison ce serait l'université selon moi, parce qu'il y a beaucoup d'adultes qui veulent venir étudier ici. La renommée de l'université apporte les familles ici. Moi je sais qu'au niveau de mes élèves atikamek, c'est soit le père ou la mère qui viennent soit étudier au cégep ou à l'université. C'est ce qui les amène dans la région, dans le secteur. Ça selon moi c'est un grand plus.

A. : Est-ce que tu crois que le portrait ethnoculturel de la Mauricie est en train de changer?

L. : Oui, il est en train de changer parce que maintenant cette année des cours nous ont soumis qu'on aurait pu assister. Il n'y a pas eu malheureusement assez d'inscription mais déjà qu'ils ont pensé d'offrir une formation aux enseignants qui œuvrent avec des étudiants étrangers ça veut dire qu'il se passe quelque chose.

A. : Est-ce que c'est nouveau cette formation là?

L. : Oui c'est nouveau, ça n'a pas eu lieu, comme je te dis il n'y a pas eu assez d'inscription au niveau des enseignants mais au moins ça été offert. Ça veut dire à quelque part il y a eu des demandes, il y a eu un besoin, il y a probablement des gens qui se plaignent qu'on n'a pas d'outil, que là il faut faire quelque chose la clientèle s'accroît, donc là faut s'outiller faut devenir plus compétent.

A. : Surtout comme tu dis, il n'y a pas énormément de directive

L. : Oui c'est ça, ça serait le fun de se rallier comme tous les profs de français, comme tous les profs de maths. Ils se rallient, ils trouvent des choses ensemble, mais tranquillement selon moi, l'année prochaine ils vont sûrement réoffrir une formation puis peut-être que là il y aura plus d'inscription mais ça grandit, à cause qu'on voit ces choses-là on s'aperçoit que la clientèle est plus grande donc la région attire sûrement des gens d'ailleurs.

A. : Ah, intéressant. Mais si on regarde maintenant un petit peu plus dans les enjeux scolaires par rapport au multiculturalisme, quel rôle, par exemple, doit jouer le système scolaire avec l'essor des immigrants?

L. : On a une grande part à jouer puis dernièrement j'ai assisté à une formation sur la différenciation, sur l'adaptation de nos choses par rapport à nos clientèles parce qu'ici on en a beaucoup puis je pense qu'à quelque part au niveau de l'évaluation les professeurs ont de plus en plus à s'asseoir puis à dire « ok, dans ma classe j'ai un marocain, trois atikameks, un élève de Chili, bon ils ont fait la même chose que les autres élèves, mon évaluation je vais pas la faire de la même façon pour eux ». Ils ont droit à un accompagnement. Il faut s'asseoir puis réviser nos choses, tenir compte de ces facteurs-là qu'on a dans notre classe que les enseignants n'avaient pas avant. Ça je te parle du secteur ici là, l'école St-Pie X. Une école qui est par exemple, peut-être à Pointe-du-Lac vivra pas peut-être cette problématique là parce que l'enseignant a pas jamais à vivre cette chose-là. Ici les enseignants vivent ça. Ils sont un petit peu dépassés, ils savent pas trop comment agir, mais au niveau de l'évaluation puis tout ça, il y a des choses en place. On a eu des formations puis il y a toujours un petit volet adaptation-différenciation qui s'adresse aux amis qui ont de la difficulté et bien-entendu on rentre dans ça la clientèle non-francophone, non-qubécoise d'origine là. Il y a des pas qui se font tranquillement parce que le système scolaire on doit tenir compte parce que ces enfants-là ont des bulletins comme les autres, on le même suivi donc pour rentrer dans le même chemin que les autres faut qu'on adapte des petites choses, faut qu'on les écrive ces choses-là à quelque part.

A. : Tu crois que les enseignants eux sont sensibles à ça?

L. : Ils commencent de plus en plus. Moi ça fait seulement ma deuxième année que je suis ici puis je vois une très grande différence. Les enseignants au début c'était un peu la panique mais tranquillement ce n'est pas si pire que ça. Ils réalisent que bon c'est pas... c'est faisable d'adapter des petites choses sans trop avoir une surcharge de travail puis de pas avoir peur à nous faire confiance nous autres les personnes qui est quand même avec ces enfants-là. Dire « regarde j'ai un problème Mme Line, bon regarde, est-ce que tu pourrais me donner un petit indice, un petit truc. Comment je peux adapter cet examen-là. » Comme tu vois ce matin, on avait une évaluation en troisième année. J'étais déjà cédulée pour prendre une élève dans cette classe-là puis l'enseignante m'a demandé, l'enseignante titulaire, est-ce que tu peux lui donner un petit coup de main pour le volet mathématique parce qu'elle a vraiment de la difficulté au niveau de la compréhension de ce qu'il faut faire dans l'examen. Elle est capable de calculer mais le message pour se rendre à la tâche comme telle, il est trop long à décortiquer donc moi à ce moment-là, je fais avec l'élève l'évaluation. Quand on dit « fais », j'assiste l'élève dans ça au niveau de sa compréhension de la tâche à accomplir tu comprends. Mais avant l'enseignante n'aurait pas faite cette démarche-

là. Elle aurait même pas pensé à m'utiliser pour ça parce que ce n'était pas automatique, ça vient pas là, les anciens sont habitués, ils travaillent, ils passent l'évaluation à tout le monde mais « toi regarde t'as zéro puis là toi t'as dix, toi t'as vingt. Ah attends, avant de te mettre zéro tiens, si t'allais le faire avec (Mme Linda) ton évaluation ». À ce moment-là on fait l'évaluation ensemble puis on inscrit seulement une petite annotation : fait avec (Mme Linda), fait avec aide. On met, on a droit d'écrire ça. On l'a appris dans nos formations, on peut inscrire.

A. : Les enseignants prennent ton aide...

L. : Oui, c'est ça, c'est pour ça que on est là pour ça. Mais que l'enseignante y ait pensé de m'utiliser tu vois une progression, l'an passé on n'avait pas ça. Donc une sensibilité des professeurs à ce niveau-là puis aussi une dédramatisation. Ils ont appris aussi à dire « il n'y a pas de panique là ». Si l'élève est à un niveau 2^e année en français puis moi j'enseigne en 5^e, il n'y a pas de problème. Ce n'est pas grave, c'est un cas, ce n'est pas parce que je suis mauvaise enseignante. Je ne dois pas lui donner des retenus à tous les jours ou des aides à toutes les heures de dîner, ce n'est pas ça là. C'est faut adapter l'évaluation, faire les petites annotation, pas faire un examen différent mais il y a un moyen de faire une note au bulletin disant que cet élève-là a été aidé puis exiger peut-être pas moins de lui mais de façon différente pour qu'il atteigne ses objectifs. Toutes ces choses-là c'est nouveau, ça j'observe ça cette année beaucoup.

A. : Ce que tu parles rejoint le phénomène du renouveau pédagogique ou de la réforme. Qu'en penses-tu?

L. : Oui c'est ça, exactement.

A. : Est-ce que ça peut être une piste pour aider ces élèves-là?

L. : Oui, ça, je te dirais, c'est pas tant la réforme qui va favoriser ça que l'esprit d'enseignement qui a dans la tête de chaque professeur. Il n'y a pas un professeur qui a dans sa tête, qui voit sa classe de la même façon. Tu comprends tu? Tout le monde fait la réforme mais il y en a qui est beaucoup plus sensible à ça que d'autres. Pas qu'ils ne sont pas bons les autres. Il y en a qui facilement vont s'ouvrir à ça qui vont dire « ah oui c'est vrai, ils viennent d'un autre pays, ce n'est pas mon dernier de classe, c'est mon premier. » Tout le monde apprend une langue, lui il en apprend deux. Il y en a que déjà ils vont cliquer sur ça puis ils vont favoriser l'enfant au maximum même si on le sait qu'il est moins bon que les autres mais en le favorisant comme ça, le professeur qui a cet esprit ouvert-là va faire en sorte que tous les autres élèves dans la classe « Regarde Robert, un nom fictif, a réussi à mettre son « s » aujourd'hui. » Bien toute la classe va penser d'applaudir puis il y en a un, c'est les élèves entre eux qui vont remarquer les progrès de l'autre. Des esprits ouverts, il y en

a de plus en plus, il y en a partout des enseignants avec l'esprit ouvert qui va capter ça vite comme ça. Ils vont voir ça et vont tout de suite trouver la petite chose qui va faire que cet élève-là va accrocher tout de suite puis qui va faire que cet élève-là va se sentir bon même si il le sait qu'il est le dernier.

A. : Penses-tu que l'on commence alors à se préoccuper des enjeux pluriethniques dans nos écoles en Mauricie?

L. : Oui, en tous cas dans les écoles que moi j'ai vu. Oui, beaucoup plus parce que on n'a pas le choix quand on en a, dans la classe de première année il y en a quatre atikameks, quatre sur vingt-trois supposons, ça commence à faire des gens là. C'est plus juste un à tous les deux ans ici c'est chose courante à tous les années ils sont sûr d'en avoir au moins un ou deux à tous les ans puis ça va en grandissant. L'an passé on était à sept ou huit, là on est rendu à dix-sept, tu vois, ça grandit. Il faut s'asseoir puis c'est sûr qu'on a une bonne communication, exemple sur l'heure du dîner on va jaser de nos affaires un prend l'expérience de l'autre. L'autre parle « j'ai essayé ça, ça a marché », l'autre... On échange sur ça, il y a une ouverture.

A. Et les écoles sans un service de francisation comme ici...

L. : Ça c'est sûr que ça va rester plus dans la garde-robe comme on dit là, puis ils vont essayer de se débrouiller. Je le sais que il existe, j'ai entendu il y a des écoles, ils en ont de la francisation. Quand ils pensent de la faire partir de la francisation, elle est disponible partout mais ce n'est pas toutes les directions d'école ou tous les enseignants qui vont penser, il y en a qui savent même pas que ça existe ils ne vont pas penser de l'utiliser. Il y en a qui vont l'utiliser, ils vont s'en rendre compte au mois de décembre que ça existe « ah bien regarde dont, bien on pourrait faire venir quelqu'un qui pourrait faire la francisation mais ça va être faite là vite là dans le corridor dans un petit coin. On a pas de local. » C'est sûr que c'est mieux que rien là, mais à ce niveau là ce n'est pas toutes les écoles qui ont la chance de prendre conscience du service et de l'utiliser. Faut s'asseoir, faut remplir des formulaires.

A. : Comme tu disais, la direction doit être comme un moteur dans ça un petit peu quelque part?

L. : Oui, une fois que la direction a débuté ça là une année, il s'agit que exemple l'enseignant qui a fait ça, l'année d'après réenclenche le processus, après la commission scolaire, fasse les démarches pour enclencher puis après ça, souvent quand c'est une fois dans une école ça va bien aller. Les professeurs sont habitués et ils vont dire « ah cette année bon quand est-ce qu'on commence à faire ça », sont habitués. Mais dans les écoles où ça jamais débuté, ils ne penseront même pas de le demander le service.

A. : La direction devrait demander le service ou les enseignants?

L. : Bien ça devrait être les directions d'école qui vont chercher cette information-là. Je ne sais pas comment ça se passe au niveau de la commission scolaire. Peut-être que la commission scolaire les informe que ça existe. Mais il y a tellement de chose à s'occuper là dans une école. Tu sais des fois on, puis des fois t'as peut-être un élève t'es moins porté à demander le service mais quand t'en a dix-sept là qui ont besoin d'aide, peut-être que ça va plus de soit de faire la demande puis tout ça. C'est sûr que c'est faisable, ce n'est pas compliqué, il s'agit de le demander puis on a les services là.

A. : Tu crois vraiment que les enseignants se rendent compte du besoin et qu'ils sont ouverts à la formation?

L. : Oui, parce que je te dis dernièrement il y a eu une formation sur la différenciation, c'est sûr que ce n'était pas spécifique à notre clientèle mais les enseignants écoutaient vraiment parce qu'ils se disaient « j'en ai besoin pour les amis en retard, les amis réguliers, mais en même temps ça va me servir pour mon élève marocain ou l'autre qui vient de Manouane ». Puis ça ils le savent que ça sert pour eux aussi. Ils se disent « je fais une pierre deux coups. Je m'en sert pour les élèves en difficulté puis pour les élèves d'une autre langue ».

A. : Si on parle d'éducation à la citoyenneté, d'éducation interculturelle, ça te dit quelque chose ces mots-là?

L. : Bien ça serait peut-être de faire connaître aux élèves, qu'est-ce qui existe dans, un petit peu autour sur la planète, savoir qui existe pas... Moi je trouve que le fait que dans une classe, il y ait une intégration justement des élèves étrangers, c'est le fun pour la classe. L'éducation à la citoyenneté, ce n'est pas le vrai nom de la matière, en tous cas, univers social puis ça dans des matières comme ça, quand l'élève est dans la classe souvent l'enseignant qui est ouvert d'esprit puis qui est vif à ça bien va dire « regarde justement, notre élève qui vient de Bijouane, bien eux autres ils font ça comme ça » Bon bien, ça ouvre déjà l'esprit là. Tu l'as là ton chapitre de chapitre il est assis devant toi, t'as juste à t'en servir là. Ta ressource est là. C'est sûr que c'est une richesse. Moi je trouve que, plus il y en a dans une école ou dans une classe, la richesse est là, on a juste à l'utiliser puis à propager ça. C'est très facile, on peut s'en servir pour plein de chose de cette richesse-là. Montrer aux amis qu'est-ce qui existe, montrer aux amis que ce n'est pas facile d'apprendre une autre langue quand c'est ta deuxième langue premièrement. Première des choses au niveau de la langue, au niveau des cultures puis tout ça. C'est ça, nous autre on affiche, on découpe dans le journal puis tout ça, tout ce qui se passe au niveau, moi spécifiquement atikamek, mais quand les élèves, même les élèves blancs entre guillemets passent puis voient leurs choses, ils savent qu'ici il existe ça les autres élèves de la région ils voient qu'il

existe ça. Ils ont d'autres cultures qu'on essaie d'afficher ça pour montrer pas des habitudes de vie différentes mais il existe d'autres choses.

A. : Es-tu au courant s'il existe une politique d'éducation interculturelle au Québec?

L. : Bonne question, ... politique de interculturelle... bien peut-être que... peut-être sûrement mais c'est sûr qu'ici à Trois-Rivières, ce n'est pas un mouvement comme on dit « at large » dans toutes les écoles. Peut-être qu'on est moins au courant. Moi je ne suis pas au courant de si il existe quelque chose à ce niveau-là. Je sais qu'il existe, dans une ou deux écoles, des classes d'accueil. Il y en avait une un moment donné à Monseigneur Comtois qui n'existe plus. Je pense qu'il y en a une à Ste-Thérèse puis à St-Philippe. Bon, dans ces classes-là, ce que j'ai eu comme informations, c'est supposons : moi j'arrive de la Bolivie avec mes enfants, bien ils peuvent aller dans une classe comme ça. Le temps que ça prend pour pouvoir être un petit peu plus outillé pour aller dans une classe régulière. Donc c'est une classe qui accueille des enfants.

A. : Des classes d'accueil...

L. : Oui, c'est comme au lieu des prendre en individuel, bien il y en a trop dans un secteur bien ils les mettent tout dans une classe puis à mesure qu'ils sont un petit peu plus prêts, bien là ils vont dire «ok, toi, tu serais bon pour retourner dans ta classe régulière». Ils vont le prendre et vont le retourner dans sa classe régulière, en troisième année, normale régulière.

A. : Je me demande parfois si l'enfant qui a appris de façon satisfaisante son français, est nécessairement prêt à intégrer une classe?

L. : Pas nécessairement, ça ne veut pas dire qu'il est prêt mais au moins il a les outils dans son coffre. Il a les outils dans son coffre, qu'est-ce qu'il va faire avec ça, on le sait pas parce qu'il y a un volet psychologique, on peut pas, on peut pas éduquer un volet psychologique à cent pour cent être sûr qu'il va agir comme ça ou réagir comme ça. Ok, je le sais ça parce que je l'ai vécu. Quand tu vas vivre dans un autre pays, dans un autre place, ok même dans ton propre pays dans le grand nord qui est complètement différent d'ici, tu ne le sais pas comment qu'est-ce qui va se passer. Tu t'en vas là, tu plonges, tu te bouches le nez puis tu vois ce qui arrive. T'as un bagage avec toi, t'as appris des choses, tu t'es fait dire des choses, tu penses être prêt, comment tu vas réagir? C'est sûr que si moi j'apprends d'avance bon par exemple, moi j'avais suivi une année d'allemand parce que j'allais en Suisse. Je savais que la deuxième langue c'était l'allemand, je voulais, j'ai pris mes outils, j'ai tout pris mes outils. Ok, puis qu'est-ce que j'ai fait là-bas, bien si par exemple j'étais quelqu'un qui s'ennuyait beaucoup ça se peut que je les sorte pas mes outils, je m'ennuie trop, je

suis pas capable de les utiliser. J'ai de la peine, je veux m'en revenir chez nous, ça se peut ça aussi. Si tout le monde dans ma classe rit de moi, ça se peut que je n'aie pas le goût de parler allemand, ils rient de mon accent. On ne le sait pas comment l'enfant va réagir avec ce qu'on va y mettre dans son coffre à outils.

A. : L'important c'est de mettre des outils alors?

L. : Oui, les outils sont là, souvent ce qu'il va arriver c'est si il s'en sert pas de ce qu'il a appris en français tout de suite. Il y en a qui vont ouvrir leur coffre, ils vont tout se servir ça va bien aller. Il y en a d'autres qui vont sortir un outil à la fois, ça peut prendre toute l'année. J'ai des élèves, j'ai vu qui ont commencé à me parler vraiment rendu au mois de mai ils comprenaient de plus en plus ce que je disais mais un moment donné, ça sort. Ils vivent beaucoup de frustrations, ils vivent du rejet, ils vivent de l'ennui, ils vivent le dénigrement des fois ils vont dire « bien t'es pas bon. Tu vas avec (Mme Linda), ça veut dire que t'as besoin d'aide. » Tu sais, tout ça là, mets tout ça ensemble, tu sais c'est pas facile. Des fois, sont hauts comme trois pommes vas-y organise-toi. Nous autres en tant qu'adulte, on vit des choses quand on est loin des fois de notre place, de nos habitudes de vie. Les petits, ils vivent des émotions mais dans un condensé de trois pieds deux de deux cinq pieds six. Il a ça condensé, il tourne comme on dit mais c'est pas toujours évident mais il est bien outillé puis je suis sûr un moment donné aller mieux mais on sait pas comment de temps ça va prendre.

A. : Tu parles justement d'intervention auprès des élèves, peux-tu m'en dire un peu plus sur tes interventions, tes priorités face aux élèves immigrants?

L. : Moi là, ma priorité quand les élèves s'assoient, comme toi t'es à côté de moi, la première affaire qui viennent faire avec moi comme on a parlé du coffre à outils au niveau de la langue, moi le coffre à outils il est pas important pour moi, je te dirais pendant le premier mois. Le français ce n'est pas important au niveau, je ne veux pas leur montrer de notion. Moi ce que je veux en les rencontrant au début, c'est des connaître puis leur montrer qu'on est des humains nous autres. Que c'est le fun de venir à l'école ici, les connaître, moi je m'occupe, je me suis faite beaucoup, je me suis préparé beaucoup de choses. Je me suis faite des outils moi-même, une grande feuille où là, je peux m'attarder à connaître l'enfant, est-ce qu'il a des frères, des sœurs, un chat, un chien, un oiseau, est-ce que sa grand-mère s'ennuie, comment est-ce qu'a s'appelle, est-ce qu'il téléphone à ses cousines des fois, tout le bagage, le portrait psychologique de tous ces enfants-là c'est super important pour moi.

A. : Son vécu à l'école...

L. : Oui, très important, est-ce qu'il est content d'être ici, est-ce qu'il a le goût de s'en aller chez eux des fois, tout ça. J'écris tout ça, puis des fois-là, si tu pouvais

t'imaginer comment de fois dans l'année je vais utiliser cette feuille-là parce que l'enfant arrive un matin avec moi puis tout ça, il ne sent pas bien, ça va pas. Je vais ressortir ma feuille, je ne peux pas me rappeler par cœur qui s'ennuie de sa cousine, puis qui a trouvé ça dur venir ici. « Ah ok, ça va? Ton père, qu'est-ce qui arrive? Ah, il n'est pas encore revenu? C'est vrai, il était retourné à Manouane, il était supposé revenir dimanche. Il n'est pas revenu. Ah oui, c'est vrai, tu t'ennuies souvent, c'est vrai tu me l'as dit. » Je ne peux pas arriver à travailler si je connais pas le portrait de ces enfants-là. Si je connais mes enfants bien, je le sais pertinemment qu'un enfant, quand je le prends le vendredi, il travaille très bien parce qu'il a toujours hâte d'aller à Manouane, il part le vendredi soir. Mais quand je le prends le lundi, il ne sent pas bien, parce qu'il est revenu et il a le goût de s'en retourner. Il y en a que c'est comme ça. Comprends-tu, tant que j'aurai pas le profil psychologique de a à z de mes élèves, je ne peux pas travailler. Je ne peux pas l'ouvrir, je ne peux pas penser mettre des outils dedans.

A. : *Tu communicates avec eux de cette façon?*

L. : Bien c'est ça, c'est ça que j'essaie de faire parce que moi j'essaie toujours de me rappeler comment moi je me sens quand je vais vivre ailleurs puis qu'est-ce que j'ai le goût d'entendre comme intervenant. J'ai tu envie de me faire bourrer le crâne de toutes sortes de mots. J'ai envie de rencontrer des humains qui vont me dire que je suis bon que je suis déjà une héroïne d'aller ailleurs parce que ce n'est même pas ma langue. Je ne suis pas obligé d'être ici là. C'est comme, faut que je fasse un effort supplémentaire là. J'ai pas juste des maths à apprendre faut que j'apprenne la langue. Tu comprends-tu? Je rencontre des humains sur mon chemin qui m'apprécie puis qui me félicite pour les petites choses que j'ai faites, que j'ai réussi bien là je vais me sentir bien puis je vais être capable de m'ouvrir puis d'apprendre des connaissances. C'est ça que je fais au début.

A. : *Sont-ils tous capable de communiquer en français au début?*

L. : Moi je vais diriger un genre de petite entrevue « comment tu t'appelles? Quel âge as-tu? C'est quand ton anniversaire? » Des fois, j'obtiens pas grand-chose on les réussit à se communiquer en écrivant, avec des objets on va réussir, ou j'ai des images, je peux leur montrer ou moi je me présente beaucoup. Ça va les aider, d'après moi. Je me présente toujours la première. J'ai des photos de ma famille, mon chat, qu'est-ce que j'aime faire, mes activités préférées. Bon je leur montre ça, je me présente dans les moindres détails. « Moi j'aime manger des gâteaux » ou « moi j'aime pas les chevaux, j'ai peur », n'importe quoi. Ok je me présente souvent c'est plus facile à après qu'il se sente moins gêné parce que moi, je me présente comme un humain, un individu avec des émotions des choses que j'aime, des choses que j'ai peur, des choses que j'ai pas peur. Puis, j'essaie d'afficher des choses, j'aime beaucoup les animaux puis souvent les petits, j'ai en arrière de la porte j'ai un affiche

sur les dinosaures, les serpents. Je n'ai même pas besoins de rien dire, je mets mon affiche puis ils vont dire quelque chose. Ça ne me dérange pas qu'ils disent n'importe quoi, ils vont parler. Je suis capable d'évaluer au niveau langage où il est rendu. « Bien moi, j'aime les dinosaures, ah les longues queues », etc. Au début, j'avais un élève par exemple qui en regardant la feuille des dinosaures, il était juste capable de pointer. Il n'y avait aucun mot qui sortait au mois de septembre. Mais déjà je voyais ses intérêts, la semaine d'après « Aie, tu veux-tu encore le voir ton dinosaure? ». Tranquillement, un moment donné, tu comprends-tu, en allant chercher ses points d'intérêt, on réussissait à créer un climat de confiance, on crée un climat de confiance bien là on s'assure l'enfant vient ici, il est bien. Donc si il est bien, il est capable d'apprendre, si il est pas bien, zéro là. Comprends-tu? Mais ça, c'est le vécu qui m'a appris ça, c'est moi-même, mon vécu à moi, mes « trippes » à moi. Donc, avant de transmettre ça, bien je me dis, bien je crée un atmosphère puis après ça on est capable d'ouvrir puis de remplir ça ce petit coffre-là.

A. : Est-ce que tu pourrais nous raconter certaines activités ou projets?

L. : Oui, j'ai beaucoup d'activités que je fais avec les élèves. Premièrement comme je t'ai dit au début quand ils arrivent, j'ai trouvé leur point d'intérêt, essayer de, de visualiser pour eux toute la communauté ethnique, si on peut l'appeler comme ça, qui a dans l'école pour se repérer entre eux. Je te donne un exemple, si toi et moi on s'en va étudier en Chine puis j'arrive dans mon local puis mon professeur de francisation en Chine il met toutes les photos, au niveau secondaire, de tous les élèves Québécois. Aie, je vais tu être contente. « Aie, regarde elle, c'est vrai, (Mme Lamy) je la connais, elle vient du même coin que moi. » Je vais être contente de voir toutes les figures puis je vais peut-être les repérer sur la cour de récré. Puis qu'est-ce que je vais faire pendant la récré? Instinctivement, je vais aller avec toi, je vais aller avec l'autre parce que je les ai tous vu. C'est la première activité qu'on fait, on se photographie puis on se repère. « On, regarde elle, je ne savais pas. On c'est vrai, elle aussi elle vient de Manouane. Ah bien, je vais aller jaser avec » Ils ne me le disent pas comme ça là mais moi je les vois sur la cour de récréation. Ils se tiennent entre eux autres, c'est viscéral. Ils n'ont pas besoin d'avoir des intérêts communs. Si moi je te vois, tu sais, la place c'est en allemand, c'est sûr que je vais aller à côté de toi. C'est comme, c'est en dedans de moi là, comprends-tu? C'est loin, tu vas aller à côté. On se présente, on regarde ce qu'il y a de connu dans l'école, nos points d'intérêt, c'est notre première activité. Puis en mettant les points d'intérêt, c'est sûr que là l'enfant va se mettre à parler. Il y a toujours, moi je le fais à chaque rencontre de voir les volets au niveau de la langue, je me suis fait un outil, puis à chaque rencontre, je ne travaille pas au niveau, je ne suis pas très cartésienne, très mathématique là. Moi j'ai étudié un petit peu en psychologie là, *faque* c'est comme ça que je m'enlign. Ce que je me suis créé comme outil, c'est un petit carnet de l'élève, chaque fois que l'élève vient, il va passer à travers de différents critères sans s'en rendre compte. Il va toujours lire avec moi, parler un peu avec moi, écrire, écouter, travailler et comprendre. Après chaque

rencontre, moi j'évalue ça. Mais je dis pas « Bon aujourd'hui on commence, on écrit on lit, b on passe à écrire ». Ça se fait de même, « regarde on est ensemble depuis tantôt, on s'est compris, on s'est déjà écouté. On a pas travaillé là, mais parlé. » Tu vois, les choses se font là à mesure que la rencontre avance. Ces petits critères-là se font à chaque rencontre, mais selon l'enfant comment il va se sentir, des fois ça se peut, je laisse aller le volet lire supposons, le volet lecture. « Je vois que tu ne vas pas dans la façon dont tu me parles. Ah non, tu n'as pas déjeuné ce matin? Ça pas bien été hier? Tu t'es couché tard? » Regarde, lui je le sais son fort c'est faire les jeux didactiques bon on va aller au jeu didactique. Je vais doser puis on fera plus de lecture la prochaine fois. Je ne le dis pas, je me le dis dans ma tête, je me dis dans ma tête « on fera plus de lecture la prochaine fois ». À chaque rencontre on travaille de cette façon là. Ça c'est mon canevas, à toutes les rencontres c'est comme ça. Mais c'est certain comme je te dis, comme ce matin, j'avais une petite élève, bon a s'était couché tard, a s'était couché à dix heure hier. Puis j'ai vu qu'elle était fatiguée, à chaque fois qu'on disait un mot, elle se mettait à bailler. Bien là, je suis passée à d'autres choses. C'est des choses qu'elle avait un retard la semaine passée, on les a faites. Tu sais, je vais réussir à arriver à la fin avec tout le monde où est-ce que je vais me rendre avec cet élève-là. Chaque élève, j'ai des objectifs différents dans ma tête.

A. : Et il y a un suivi avec l'enseignante pour la progression?

L. : Oui. Ce que je fais, c'est qu'à chaque fin d'étape, l'enseignant, toutes ces feuilles-là j'accumule, exemple, de cet élève-là, il va en accumuler trois quatre feuilles comme ça à chaque étape. L'enseignant reçoit ça avec un petit mot dans lequel j'explique comment ça fonctionne la notation de la légende. Un vaut beaucoup d'effort, deux, peu d'effort, etc. Puis, il reçoit ça puis il peut mettre ça au dossier ou faire connaissance de ça aux parents aussi. Il faut dire qu'on a un grand lien verbal. Après quand je ramène l'enfant « ça a bien été », « ça été difficile ce matin pour les tables, ça vraiment été l'enfer, ça allait pas bien ». On se le dit à mesure. C'est une petite école, c'est facile de se dire tout de suite les choses.

A. : Est-ce que c'est toi qui es impliqué dans l'évaluation? Les notes qu'il reçoit sur son bulletin?

L. : Non, aucunement. Moi, je me suis donné l'obligation de faire ça, mais je ne suis pas obligé. Comme je t'ai dit, en francisation on est obligé à rien, on n'a aucune exigence qu'on doit faire. La seule chose qu'on est dû de faire c'est... la seule chose que je dois faire c'est qu'à la fin, quand l'enfant a terminé son temps de francisation qu'il lui était alloué je dois remettre un horaire quand je l'ai rencontré comment de minutes, quelque chose de technique. Je suis pas obligé de remettre rien pour dire est-ce que l'élève (Lamy) réussit bien, non ça je ne suis pas obligé de ça. Moi je le fais pour renseigner le parent puis l'enseignante parce que l'enseignant a rencontré le parent au bulletin.

A. : Il y a une force quelque part, du fait que l'enseignant et toi travaillez ensemble?

L. : Bien on travaille ensemble veut, veut pas. Tu vois ce matin, j'avais quelque chose de prévu avec mon élève puis l'enseignante m'a dit « regarde, on a une évaluation en math, tu peux-tu donner... » Bien là moi j'ai tout tassé mes choses, j'ai pris ça en priorité. C'est sa classe la priorité là, moi je suis une aide complémentaire. Oui c'est pas grave, si ce que j'avais prévu ce matin je le fais pas, je le fais la semaine prochaine. Ça me fait rien là parce que moi en individuel ça va vite. C'est pas long en individuel quand t'es au-dessus de l'enfant il peut pas partir dans lune puis ça va très vite. Je peux aller à cent *miles* à l'heure si je veux, aucun problème. Ce matin, c'est ça, on travaille ensemble parce que si je travaillais pas avec eux autres bien j'aurais dit : « Bien non, je m'excuse, j'ai quelque chose de prévu, je ne peux pas le faire. » Comprends-tu? Comme là on m'a appris ce matin j'ai un élève qui quitte, il se retourne dans sa communauté parce qu'à ce temps ici, le Cégep est terminé, sa maman a fini d'étudier. J'ai eu la même chose, ça fait deux, on a vécu ça cette semaine. Plie bagage, on déménage, ils s'en vont. Il y en a une que j'ai pas été là pour y dire au revoir, j'étais pas là cette journée-là. Bien lui, je l'ai su ce matin, bien j'ai tassé un élève, je l'ai pris toute de suite. J'ai dit : « viens, tu vas aller travailler avec (Mme Linda), il faut qu'on boucle ça », j'avais des petites récompenses à lui donner. Bien tu sais, il faut travailler en équipe pour ça, parce quand l'enseignante est venu me dire ça, « il quitte, faut absolument que je le rencontre quinze vingt minutes, ça pas de bon sang ». Donc on a une très bonne complicité, comme ça j'ai dit « ok, pas de problème, je lui donne un petit vingt minutes », je me trouvé un trou ce matin, on s'est organisé comme ça là vraiment il faut, quand on travaille avec ces enfants-là vraiment, comment je te dirais ça, souple. Par exemple, bon le lundi matin, il y en a beaucoup qui manquent. Ils sont allés dans leur communauté, ils vont revenir tard, ils vont être absents le lundi matin, « bon (Mme Linda), tu l'as pas vu, tu peux-tu le reprendre ». On bouge avec ça. Moi j'ai un horaire « tu sais, oui, la semaine passée, il y en a deux qui étaient partis, bon ok cette semaine, ça dérange-tu, je vais en voir un, ça dérange-tu si je prends pas ton élève, je vais prendre celui de l'autre, oui ok oui ». Tout le monde travaille ensemble parce que tout le monde voit, faut faire quelque chose, on a un service faut l'utiliser.

A. : Existe-il des outils, des ressources ou dois-tu beaucoup en créer?

L. : Moi j'ai créé beaucoup de mes ressources et outils. Avec la francisation, on a rien, on a zéro sou, zéro ressource, c'est que ce qu'on pense qui est bon qu'on fait. Sauf que l'an passé moi quand je me suis assis puis qu'ils m'ont demandé « est-ce que tu veux faire un projet *Réussite éducative des élèves autochtones* je me suis assis, j'ai rédigé ça, puis on a demandé des sous pour le matériel. Donc on a pu s'outiller en manuels, en cahiers reproductibles, ok on a pu s'outiller dans ça. On a demandé des sous photocopies, des sous de manuels, on en a eu pour un bon montant d'argent.

Donc on a, on a une bonne banque, moi je peux utiliser maintenant cette année toutes ces ressources-là qu'on a eu par ces argents de ce programme-là. J'utilise ces outils-là aussi dans le programme de francisation parce que c'est la même chose. Ça s'appelle : francisation ou s'appelle Réussite éducative autochtone, c'est la même chose.

A. : C'est principalement du matériel, d'immersion que je vois.

L. : J'en ai aussi du régulier, les enseignants, des fois viennent me voir « (Mme Linda), est-ce que t'aurais quelque chose, sur les homonymes? » « Oui », parce que moi j'en fais beaucoup en francisation. Bon bien, je prête ça pour des classes régulières. Tu sais des fois, c'est du matériel que les élèves, des fois les professeurs peuvent photocopier pour les devoirs.

A. : Est-ce tu varies ton matériel, est-il adapté?

L. : Moi mon matériel, il est principalement maternel, un et deux. Je n'ai presque pas de matériel trois, quatre, cinq, six parce que le niveau de capacité de langage de mes élèves même si ils sont en sixième année, il est pas de sixième année là. Il est plus bas, il est troisième maximum. Pour les grands, je n'en ai presque pas parce que je ne me rends pas là. Tu comprends-tu, mon aide a se rend pas jusqu'à l'aide de sixième année là. C'est normal, puis c'est correct. C'est du matériel vraiment adapté où ils sont rendus puis tout ça.

A. : Est-ce que tu aurais des souhaits, soit de changement ou d'actions futures, aussi bien pour toi, les élèves immigrants ou autochtones ou la classe en général?

L. : Moi mon souhait ce serait d'avoir ma job tout le temps, jusqu'à la fin de mes jours. Je me dis, si un jour ce service-là tombe, peut importe que ce soit moi ou quelqu'un d'autre, ça va être catastrophique. C'est tellement beau ce qu'on a fait ici là parce qu'on a bâti depuis deux années, ce serait catastrophique que ça n'existe plus. Comme là, ce matin en t'attendant justement, je suis déjà à l'élaboration du même projet pour renouveler à chaque année notre projet si on veut avoir l'argent. Ok, là on est entrain de remplir la demande, 2006-2007. On est entrain de remplir le projet. Les argents qui nous viennent du Ministère loisirs sports et éducation loisirs et du sport, mais si un jour il ne les mettrait plus ces enveloppes d'argent-là, on pourrait plus le faire le programme là d'aide autochtone, on aurait seulement la francisation. Parce que aide autochtone, les argents proviennent du ministère, tandis que francisation, les argents viennent de la commission scolaire. La commission scolaire va probablement toujours avoir les argents de francisation mais la francisation c'est léger dans ce sens que, comme si un élève est au primaire, il a droit à deux années de service. Ça c'est tant de minutes par année. Il a droit à peu près, a je ne le sais pas moi, a mettons, à vingt-huit heures dans son année. Ok, il a à peu près

droit à vingt-huit heures. Bien vingt-huit heures là, c'est mieux que rien, c'est vrai, sauf que, ce n'est pas énorme là. Mes élèves sont chanceux, ils ont et la francisation et l'aide autochtone, bien ça leurs en fait des minutes là. Puis l'aide autochtone c'est pas des minutes, c'est un contrat donc ils m'ont à l'année. À partir du moment qu'on a reçu les sous, fin novembre, là je suis jusqu'au neuf juin avec eux. Il faut que les argents demeurent pour ça. C'est vitale pour les élèves autochtones, il y en a de plus en plus parce qu'il y a des élèves autochtones sur les réserves. Ils vivent comme les Inuits, beaucoup de violence, d'inceste, de toutes sortes de choses. Ok, ils veulent se sortir de leur milieu. Ces élèves-là et leurs parents. ce sont des héros, moi si je les reçois ici là, je mettrais un tapis rouge à chaque fois qu'ils viennent. Tu sais, c'est sûr qu'ils, ils sont sortis pour venir ici, ils ont déménagé. Je le sais ce que c'est déménager moi, faire des boîtes, t'emmener, déménager ici, tout ton monde reste là. Tu t'en viens étudier là dans un milieu c'est qui fonctionne pas toujours comme le tien ou t'étais. Ici bien là, faut payer nos comptes à tous les mois. Je leur lève mon chapeau. Pourquoi les parents de tous ces enfants-là, sont ici? Parce qu'ils veulent s'instruire. La majorité ils étudient pour être enseignants, ils sont à l'université donc ce qu'ils veulent faire, c'est devenir enseignant, pour aller enseigner dans leur communauté quelque chose aux élèves qui sont là pour qu'ils deviennent de meilleurs individus pour que la roue arrête de tourner. Que ça arrête la violence, puis toutes ces choses-là, la pauvreté puis le suicide puis tous ça. Moi je me dis, si ça grossit c'est bon signe. Tu sais, s'il y en a de plus en plus de parents qui s'instruisent, même s'ils retournent dans leur communauté c'est pour propager ce qu'ils ont appris ici. Je me dis, tu sais, il y a de l'espoir dans ce sens-là. Si on continue de donner des argents pour les autochtones, c'est une bonne chose, qu'on continue la francisation au niveau des commissions scolaires puis il faut que les directions d'école soient sensibilisées à dire « ok, on peut la prendre, elle est là la francisation. Prenons-la, elle est là. On a juste à l'utiliser, à cogner à la bonne porte puis ça va s'enclencher ».

A. : Puis, au niveau des enseignants qui accueillent ces élèves-là, est-ce qu'il y a des besoins à considérer?

L. : Bien comme on a dit tantôt, c'est sûr que si un moment donné, il venait qu'à avoir des formations comme on a passé proche d'avoir cette année, cette année au niveau du multiculturalisme, ça serait le fun parce que, c'est pas tout le monde, même moi je me suis inscrit parce que je ne prétends pas tout connaître. J'ai vécu beaucoup de choses par rapport à ça mais je suis sûre que je pourrais apprendre encore d'autres choses. Puis même en se regroupant, je peux peut-être partager mes connaissances, puis quelque qu'un d'autre peut m'en donner. Si on pouvait se regrouper, à la longue, je me dis ça va grossir. Il va y avoir de plus en plus d'enseignants comme moi qui vont en faire. Un moment donné on n'aura pas le choix, on va finir qu'on va se rencontrer. Ça ne peut pas faire autrement que grandir. Puis plus, il va y avoir d'enseignants qui seront formés entre guillemets comme moi qui auront des connaissances dans ça, plus nous autres dans les équipes-écoles on va démystifier ça.

On va dire au prof « fait toi en pas, ce n'est pas grave si il ne sait pas écrire encore. Ce n'est pas grave s'il ne met pas ses « s ». Regarde, il est ici là, il vient à l'école tous les jours, il se lève à tous les matins puis il arrive à l'heure. Ça là regarde on a ça là comme victoire, c'est ça qu'on a eu.»

A. : Donc un besoin de connaissances, de partage et de communication...

L. : Beaucoup, comme tu vois, c'est sûr, comme l'année prochaine même on va essayer de demander des services psychologiques aussi dans nos heures. Ce sera pas seulement du français, on veut demander aussi il y a un service de psychologie? Ils pourraient l'utiliser eux autres aussi. On a besoin du psychologue des fois quand on va ailleurs. Tu sais, on passe des périodes de déprime. On pourrait avoir un petit soutien, puis des fois aux familles aussi, ce n'est pas seulement les enfants. Ce n'est pas facile là, des mamans. Moi j'ai rencontré des mamans des élèves qui étudient ici là, aie c'est pas évident là. Se taper des heures de cours à l'université quand ne t'as jamais été à l'école, presque pas puis dans ta communauté, ce n'est pas valorisé l'école puis ce n'est pas valorisé même pas de se lever puis de partir faire quelque chose à telle heure. Ici, bien là, il faut arriver à telle heure puis il faut payer nos choses. Faut être très organisé. Nous autres les blancs on est très structuré, comparé à d'autres communautés. Je me dis déjà, embarquer dans ce système-là. Moi comment de fois, j'ai vu des parents dire « ah bien là, je pense qu'on s'en retourne, on est assez tanné » « bien là, lâchez pas, voua avez déjà une année de faite. C'est quelque chose une année d'université, faut continuer puis ». Ça donne l'exemple sur les enfants, souvent je le remarque quand j'ai des enfants quine se sentent pas bien, moi j'essaye d'appeler les parents au moins une fois par mois, savoir comment ça va, juste jaser. Pas dire des choses votre enfant fait pas ses accents aigus ces affaires-là, non, comment ça va. Ah bien souvent ils vont parler de l'université comment ça va leur cours, si ça va bien moi je le sens avec les enfants à l'école, puis si ça va pas bien, je le sens aussi. « Tu sais maman trouve ça difficile, c'est sa fin de session, maman se couche tard, elle a des travaux « bien le jeune, il ne va pas bien non plus. Ce n'est pas de sa faute. Sa mère elle trouve ça dur l'école, puis lui aussi trouve ça dur. Quand sa mère trouve ça plus facile, bien lui aussi trouve ça plus facile.

A. : Doit-on penser offrir une formation à l'interculturel aux enseignants ou à l'université?

L. : C'est sûr qu'il y a un besoin mais on n'est pas rendu-là. C'est trop loin là.

A. : Faut-il qu'ils en voient le besoin?

L. : Oui, c'est ça, parce que même si moi si j'allais en avant de l'université dans un local où il y a des étudiants en éducation puis je commençais à leur faire un discours sur qu'est-ce qui faut faire avec un enfant autochtone, comment il faut réagir. Je ne

suis pas sûr si, il prendrait des notes mais non, c'est comme tu dis, faut qu'ils le vivent. Puis quand ils vont le vivre dans l'école, si ils viennent me voir « (Mme Linda), il m'arrive telle affaire, je ne sais pas quoi faire avec ça », ils le vivent là. Bon, la ressource est là mais il faut, il faut le vivre. Ça donne rien, moi je trouve de donner des cours. En tous cas, selon moi, la théorie, on est pas rendu là, on est pas encore assez pour qu'on donne des théories à tous les étudiants parce que l'étudiant qui va sortir de l'université va peut-être aller enseigner à une place où il y aura jamais d'étudiant étranger dans sa classe

A. : Crois-tu que la pluralité ethnique n'est pas encore présente dans tout le Québec.

L. : Vraiment pas, en tout cas, dans la région c'est ça de Trois-Rivières. Probablement, qu'à Montréal, c'est ça il y a des écoles vraiment où là ils le vivent à plein, c'est que ça dans les classes, des écoles, c'est que ça. Mais les enseignants ne suivent pas de formations mais ils la vivent sur le terrain leur formation, ils se forment là dans leur milieu de travail. Ils deviennent expérimentés parce qu'ils le vivent justement. Mais ça serait le fun ici.

A. : Le fun dans quel sens?

L. : Bien ça serait, moi j'aimerais ça. Moi j'aimerais ça aller parler de ça aux enseignants leur dire comment faire mais je ne suis pas sûre tout le monde m'écouterait. Si, l'année prochaine, c'est prévu qu'à une des rencontres d'enseignants de début d'année, je vais faire un petit, un petit discours d'une demi-heure pas pour... ils ont assez de choses à s'occuper, pas pour leur donner une surtâche mais leur dire « Je suis là, n'importe quand vous avez besoin, venez me voir, défoulez-vous, venez vous défoulez dans mon petit coin puis je vais vous donner des trucs. Tu sais, on va dédramatiser ça puis » tu sais, l'année prochaine je veux vraiment faire ça là même si je le dis comme ça. Ils le savent que ça ne me dérange pas, ma porte est toujours ouverte mais tu sais, je veux vraiment que ça soit officiel « N'importe quand durant l'année, vous savez pas comment évaluer, vous avez un problème, vous essayez de rejoindre un parent ». Parce que des fois aussi une autre affaire qu'on a pas parlé, c'est quand l'enseignant veut communiquer au parent ce qu'il vit, ou si il a un problème avec l'enfant, même au niveau de la communication téléphonique, au niveau des mots, au niveau du message, il y a une barrière là. C'est normal, il est pas capable de communiquer au parent que comment ça, il la ramène jamais sa feuille? Comment ça se fait, il l'envoie à la maison, la feuille ne revient pas. Bon bien regarde, je vais l'appeler moi ou je vais la rencontrer, je vais lui demander de venir ici puis on va parler ensemble. Comprends-tu? On dirait que quand on a vécu d'aller vivre, on a vécu des expériences de multiculturalisme de d'autre langue, on dirait que notre oreille là, même si je ne comprends pas l'atikamek, je ne le comprendrai jamais, les enfants m'enseignent des mots, un par semaine, puis je ne suis pas encore capable

des apprendre par cœur, même si je connais ces mots, je ne connais pas les mots, je vais comprendre la personne peut-être mieux que l'enseignant. Juste par, la façon qu'elle me parle, de la manière qu'elle va me parler, sa musique de sa voix, je vais comprendre plus les mots, je vais être plus capable de dialoguer avec elle. Pas parce que je suis meilleur là.

A. : *Donc, il faut être sensible aux parents.*

L. : Oui, faut déborder avec les parents, parce que c'est un tout, l'enfant il fait pas juste apprendre, il est ici avec sa famille. Ils vivent de quoi eux autres là. Il ne vient pas juste à l'école comme un enfant normal.

A. : *Et offrir un soutien à la famille...*

L. : Bien oui, le parent qui reçoit sa liste d'effets scolaire au début de l'année là, je m'excuse pour l'enregistreuse là mais il capote. Ok, crayon *bérol* à mine fine point cinq, il le sait pas lui c'est quoi. Aller à la librairie Morin aller acheter un dictionnaire Larousse, il ne sait même pas c'est où la *Librairie Morin*. J'ai eu à expliquer à des parents « Regardez je vais vous l'expliquer j'ai une carte. Je vais vous montrer ça. Prenez le boulevard Des Forges premièrement, allez ici en haut de la côte, ils ont ouvert *Librairie Poirier*, allez là ». Il ne sait pas c'est où, faut que j'explique. C'est élémentaire là, tu sais ça prend ça, faut expliquer. Faut, ce n'est pas juste apprendre le français à ces enfants-là, faut s'intégrer dans une nouvelle communauté avec toutes les exigences que nous autres on a, très techniques. Ça prend pas juste un crayon de plomb, ça prend un crayon mine point cinq, de couleur bleu avec le tu sais là. « Bien là, allez chez Wal-Mart, on a de ça, je le sais. » tu sais. Juste un petit coup de pouce ou » Vous devez appeler à la commission scolaire, je vais vous donner le numéro de téléphone ». Il veut s'informer si son enfant a droit au service d'autobus. M'a vous donné le nom de la personne ça va être moins épeurant. M'a vous dire où appeler ». Bon, tu comprends-tu? C'est comme un soutien parce que si on obtient ça là. Si on sécurise le parent étranger par rapport à ces petites choses de la vie courante, qu'est-ce qui va arriver? Il va se sentir mieux. S'il se sent mieux, il va vouloir demeurer ici. S'il demeure ici, bien son enfant va continuer d'aller à l'école, il va pouvoir finir son année puis peut-être l'année prochaine revenir.

A. : *C'est un avenir pour l'enfant quelque part aussi...*

L. : Oui, si lui, il a sorti de sa communauté là, bon bien on dit « Il y en a un de sauvé, deux de sauvés. Bon il y en a deux qui sont partis cette semaine. » C'est que je t'avouerai que ce matin on parlait de ça. On avait une boule tous les deux quand on parlait de ça. On s'est dit : « Il est retourné. ». Bon là on sait pas, est-ce qu'il est retourné juste pour l'été parce que le parent finissait le Cégep et c'est congé et il a le goût d'aller voir sa parenté? Il vas-tu revenir en septembre? Tu sais, on leur dit au

revoir, mais on ne sait pas si on va les revoir. On le sait pas, peut-être qu'il ne reviendra pas. Des fois, ils vont décider d'abandonner les études parce que bon c'est le fun retourner à la maison ça nous tente plus de se casser la tête à étudier à faire des travaux de fin de session. On va rester à la maison mais là on se croise les doigts pour qu'ils reviennent ça on ne sait pas. Quand le parent finit son cycle d'université ou de Cégep, là c'est sûr on les revoit pas bien souvent parce que le parent va rester en communauté. L'enfant va sortir, va rester là mais peut-être que lui en ayant connu ici, un jour quand il va être grand, il va peut-être lui décider à son tour de venir étudier.

A. : Ton expérience, ton bagage influence tes interventions tu crois?

L. : Bien, par rapport aux élèves autochtones, oui, c'est mon expérience parce qu'à cause des autochtones, soit Atikamek ou Inuit, maintenant, je peux te dire que oui, c'est la même chose. Cette expérience-là auprès des autochtones Inuits, je la transfère à mes autochtones Atikameks, puis c'est cent pour cent la même chose. Pour moi, je suis contente, c'est une révélation puis ça va bien, à ce niveau-là, je les comprends très bien. C'est sûr que, je pourrais pas dire que cette expérience-là, s'applique autant au deux petits élèves marocains que j'avais l'année passée où là j'ai pas d'expérience spécifique avec cette clientèle-là au niveau de leur pays d'origine. C'est sûr, qu'en général, la recette est la même là. On se disait ça au téléphone. Oui, on transfère ça assez facilement, les grandes lignes vont rester les mêmes. Quand on transfère d'un pays à l'autre, bien ça, le fait d'arriver à l'heure, bien ça, c'était plus au niveau du peuple autochtone que j'avais vécu, « bon bien, c'est pas grave si j'arrive pas à l'école ». Tandis qu'au niveau des élèves étrangers, comme de d'autres pays là, Marocain, Chilien, c'était d'autre chose, c'était quelque chose de différent. Là, je référais plus à mon expérience en Suisse, où là vraiment, t'es à des heures d'avion, tu vois tes grands-parents une fois par année. Puis ça c'est d'autre chose, c'est une autre problématique ça. C'est sûr que l'expérience là, tu peux pas, j'irai pas de la même façon « j'aurai peut-être agi comme ça il y a plusieurs plusieurs années mais là j'agis comme ça peut-être plus vite parce que c'est pas loin dans ma tête, je m'en rappelle bien. »

A. : Tu l'as vécu toi-même

L. : Oui, puis ça ne fait pas longtemps. Dans ce temps-là, c'est comme dans un pays de connaissance. C'est dans le fond, tant mieux si ça fait profiter les enfants puis c'est une bonne chose.

A. : Alors, moi je dis qu'on est peut-être arrivé au terme de notre entretien, je ne sais pas si tu as autre chose que t'aimerais partager. L'idée c'était de communiquer ta perception du multiculturalisme, de l'éducation interculturelle et de parler de l'accueil et de l'intégration des élèves immigrants.

L. : Bien moi, je suis super contente d'avoir fait ça avec toi. Moi, je me dis tout le temps, quand je parle de ce qu'on vit ici, de ce qu'on fait à l'école avec une personne ou deux puis si ça peut propager à une autre puis quelqu'un peut savoir. On ne sait pas, tu sais, je me dis, tout ce qu'on peut semer par rapport à ces élèves-là, ce qu'on vit ici bien c'est ça. C'est ça de plus, puis je me dis, plus il va y avoir de la connaissance de ce qui se vit, plus les gens vont être sensibilisés, quand t'es sensibilisé t'as moins de préjugé, t'as moins de tabou puis t'arrête de pointer ces gens-là puis t'essaie de les comprendre à la place puis de les aider puis tu te dis « chapeau, ils sont sortis d'un milieu où est-ce que si ils seraient resté bien on ne sait pas ce qu'ils seraient devenus aujourd'hui mais là. » Tu sais, c'est ça, ça fait une ouverture d'esprit, plus les gens en parle. Si toi tu fais un travail là-dessus, bien je trouve ça le fun que tu fasses ça là-dessus.

A. : Il faut rejoindre l'enfant ou l'élève immigrant où il est...

L. : Exactement. Tu sais, puis là, un beau commentaire avec un beau collant. « T'as bien réussi, je suis contente de toi, bingo. » C'est ça, ça y donne rien là de taper dessus, il le sait qu'il n'est pas bon. Il le voit bien autour de lui, tout le monde a fini, lui a pas encore fini. Il le sait, il est pourri. Tu n'as pas besoin de lui dire. « Bien regarde, t'as écrit chapeau avec un « eau » au lieu d'un « o » aujourd'hui ». Envoie, trois collants. Parfait. Puis de l'expliquer aux enfants parce que les enfants à côtés vont dire « ah c'est ça, lui a trois collants juste parce qu'il a écrit chapeau, moi ça fait longtemps que j'écris chapeau comme il faut, puis j'ai jamais de collant. » Mais si l'enseignant l'a fait en exposé en début d'année « bon, une amie, qui vient d'Afrique, regarde, c'est ça, c'est ça, elle arrive ici, elle ne connaît rien. Les enfants, ils diront, ils seront pas jaloux, ils vont comprendre la problématique puis ils vont dire « Aie, c'est beau t'as écrit chapeau », eux autres mêmes ils vont le dire.

A. : Donc c'est de leur enseigner la différence.

L. : Oui, l'acceptation, la différence, puis de mettre en valeur ces enfants-là et non pas le contraire. Non pas de les isoler dans le coin et de dire « Bon bien, (Anne) est pas bonne en français, on va la mettre dans le coin. » Ça va faire quoi, tu vas être encore moins bonne. Au contraire, tu sais, si un ami qui a fini puis il peut aller aider (Anne), bien c'est une récompense. Il va avoir le droit, tu sais. Les enseignants ont développé ça.

A. : Par exemple, que dis-tu d'un élève qui est en sixième mais qui a un niveau de deuxième année. Comment différencier ses apprentissages ou évaluations?

L. : L'enseignant va mettre des annotations au bulletin. C'est ça qu'on a vu dans notre formation. Il va écrire des choses, « a été modifié » « évaluation qui a été modifié ». Bon l'enseignant, au lieu de demander, je pense il fallait qu'il raconte, qu'il leur pose

un conte, elle a juste dit, t'avais beaucoup beaucoup de consignes. Alors, j'ai dit, écris-moi quelque chose, remplis-moi deux pages. J'ai trouvé ça le fun qu'elle me dise ça. Comprends-tu, elle a laissé tomber toutes les consignes, ça prend des verbes à l'imparfait, ça prend des virgules, ça prend bon déterminant. Bon elle n'a peut-être pas faite ça. Compose-moi quelque chose. Bien, ça je trouvais que c'était un beau pas de cette enseignante-là parce qu'elle a cheminé à travers ça durant l'année, puis elle est arrivé à ça puis c'est ça, c'est ça parfait. Je l'ai félicité, c'est beau, c'est super. Elle a dit « C'est tu correct? » « C'est excellent, c'était la chose à faire ». Elle a dit « Là j'ai pas tout corrigé les fautes, il y en aurait eu trois cent. J'ai juste corrigé, j'ai souligné les mots qui étaient beaux, qui étaient sans faute, puis j'ai félicité l'idée qu'elle avait écrit, de quoi ça parlait, il y avait comme un lien dans l'histoire ». Tu comprends-tu? Mais c'est ça l'ouverture d'esprit des enseignants. Cette enseignante-là a vécu ça toute l'année, elle est arrivée là. Bien elle a réussi. Son intégration à elle c'était cet enfant-là. Elle a réussi. Mais c'est sûr qu'elle va mettre une petite annotation, elle va dire « ce point-là je ne l'ai pas évalué, pas évalué, il y a des critères qu'elle aura pas évalué comme l'orthographe, puis tout ça. Mais par contre, elle va rajouter une petite note. Les enseignants sont tout capables de ça. Mais ils ne se donnent pas le droit. « Ah, j'ai pas le droit de changer l'examen. ». Oui, t'as le droit. Ne va pas y rendre ça plus facile. Mais de mettre des annotations, dire « cette consigne-là on l'a laissé tombé, je lui ai fais faire seulement cette partie-là. J'ai laissé tomber les fautes d'orthographe, j'ai seulement regardé au niveau du lien de l'histoire » par exemple,

A. : Intéressant. Bien merci beaucoup

L. : Ça m'a fait plaisir. C'était bien le fun.

3) Troisième Participante

A. : Bonjour Marie

M. : Bonjour Anne

A. : Merci d'accepter l'entrevue !

M. : Ça me fait plaisir.

A. : Alors je dirais, il y a deux options, soit que je te laisse parler librement de ton expérience ou je te conduis sur des thèmes portant sur le multiculturalisme, l'éducation interculturelle et tes interventions auprès des élèves immigrants.

M. : Bien, ce que je pourrais faire c'est te parler de mon expérience telle que je m'en souviens.

A. : *Ok*

M. : Et si il y a des points qui manquent, alors tu pourras peut-être me questionner. Peut-être qu'en parlant je ferai le tour de la situation.

A. : *Oui, on fait comme ça. Ok.*

M. : Ok. Alors donc je, j'ai été mandaté pour accueillir une petite personne qui venait de Colombie mais ce n'était pas sa première année. Ça faisait trois ans qui, ça fait trois ans que les parents et elles sont arrivés. Donc elle venait d'une autre école pour faire sa première année du deuxième cycle et je me suis vite rendu compte au départ que de parler la langue déjà c'était difficile. Il y avait beaucoup d'accent, ce qui est normal. Mais j'avais de la difficulté à comprendre qu'il restait quand même cet accent-là parce que, elle était immergée avec des enfants quand même depuis trois ans. Ça m'a questionné un petit peu. Ensuite, au niveau du travail de classe et tout ça, elle donnait l'impression de comprendre mais elle ne comprenait pas. Elle travaillait par imitation. Elle regardait autour d'elle, je l'ai trouvé très brillante d'avoir cet instinct de survie-là. Elle regardait autour d'elle et faisait... alors moi je la laissais aller, j'observais ce qu'elle faisait, comment elle allait s'en sortir pour arriver à prendre conscience que c'était très difficile pour elle. Elle ne pouvait pas être laissée à elle-même. Pour exécuter une consigne, elle ne pouvait pas la lire et la comprendre.

A. : *Personne n'avait jamais pris conscience de ça avant?*

M. : Ce qui m'étonnait, d'autant plus, c'est que c'était les, les notes qu'elle avait sur son bulletin précédent. Moi j'ai beaucoup de difficulté avec les « A ». Quand on commence à tout apprendre, je crois qu'il peut y avoir des « A » et tout ça mais dans les champs importants des apprentissages, au niveau disciplinaire, je pense qu'on est tous, en au début des apprentissages. Donc, les « A » en multitude, je ne suis pas à l'aise avec ça. Donc, je comprenais pas qu'elle avait des résultats aussi élevés et qu'elle était aussi incapable par elle-même de se situer dans les travaux. Alors j'ai attendu parce que moi en début d'année je commence pas à enseigner tout de suite. Moi je crée le lien affectif et tout ça donc ça peut me prendre quelques semaines avant d'établir vraiment. On pratique la calligraphie parce que c'est seulement la première année du deuxième cycle là bon. Alors la calligraphie n'est pas acquise pour beaucoup. Les lettres attachées tout ça là puis c'est difficile. Donc moi je commence vraiment, je fais comme un petit résumé du premier cycle et tu sais, j'entre dans la situation tranquillement. Et même avec ça, j'ai vu que bon c'était difficile. Alors j'ai

attendu pour présenter mini-portfolio, j'ai attendu la rencontre des parents. C'est la maman qui s'est présentée.

A. : C'était quand?

M. : Je dirais au, mi-octobre. Ok, donc la maman s'est présentée à cette rencontre-là et c'est l'enfant qui présente son dossier au parent. Moi je supervise, on construit le dossier ensemble et tout ça. Il y a un, tu sais, il y a un cheminement à respecter mais c'est l'enfant qui s'assoit avec son parent. Il prend rendez-vous avec son parent et c'est lui qui fonctionne.

A. : L'élève présente ses acquis..

M. : Oui, c'est lui qui présente. Et là je me suis rendu compte que la maman, elle s'attendait à avoir une tonne de choses déjà exécutées. Elle a vu qu'il y avait beaucoup de matériel reproductible et pour elle, le matériel reproductible, ce n'était pas le livre. Elle avait l'impression que son enfant n'avait rien appris. Et l'impression aussi qui en ressortait, c'est que je travaillais avec les petits du primaire comme on travaille l'éducation aux adultes. Donc j'ai pris conscience que la réforme de l'éducation au niveau des ces parents-là, était carrément absente. La conscience que nous autres au Québec, le monde de l'éducation a changé, s'est transformé. Je ne pense pas qu'ils en étaient assez conscients. Et à ma grande surprise, le père était un enseignant en Colombie. Il y avait une forte pression sur mes épaules pour l'apprentissage de l'enfant. Et je voyais, je ressentais une dépression, une insécurité chez la mère tellement grande que dans le courant de cette soirée-là, la rencontre avec l'enfant. La mère a éclaté en larmes. Elle était nerveuse et tout ça. Je pense qu'elle avait l'impression que j'avais rien faite avec les enfants. Et c'était difficile pour moi d'expliquer qu'en début d'année d'abord et avant tout je travaille l'affectif chez l'enfant. C'est une nouvelle école, il y a des nouvelles consignes. Il y a des nouveaux environnements. J'ai pris le temps de faire tout ça avec les enfants. Et pour moi, ça ne m'énerve pas. Mais pour ces parents-là, qui viennent d'une autre culture, ils ne comprenaient pas. Alors j'ai essayé de m'asseoir, d'expliquer le fonctionnement, de revenir parce qu'à la rencontre des parents je l'avais bien expliqué et le père était présent.

A. : Ah ok.

M. : Alors j'ai dit : « Maman, je te demande une chance, fais-moi confiance. Je te demande de me faire confiance. Je suis une personne professionnelle et qualifiée et je vais faire bien mon travail. » Mais, je sentais qu'il manquait quelque chose alors j'en ai parlé à la direction. On a fait un plan d'intervention pour l'enfant. Et là, je sentais que la mère voulait dire : « Ils ont rien appris, elle a rien fait. ». Mais ma directrice était déjà au courant de la situation donc on était prêt pour répondre aux questions.

Finalement, on s'est rendu compte que les parents, eux-mêmes étaient extrêmement exigeants à l'égard de l'enfant. Au niveau culturel, l'enfant, à partir du moment où l'enfant se retrouvait à la maison, l'enfant ne s'intégrait pas socialement avec des enfants du Québec. L'enfant était sous le contrôle des parents à la maison, ne jouait pas dehors avec d'autres enfants blancs. Très très très très casanier, je dirais. Beaucoup de jeux. Le père pas nécessairement présent dans la vie de l'enfant. La petite fille s'amusait à me dire que son papa était toujours entrain de communiquer avec les gens de la Colombie sur ordinateur. Je disais : « Est-ce qu'il te lit des histoires? ». Non il ne lisait pas d'histoire en français ou quoi que ce soit. Il parlait beaucoup la langue espagnole à la maison aussi. Donc je n'avais pas non plus de facteur aidant. Alors au plan d'intervention on en a discuté et ce qui a semblé satisfaire les parents, je dois ouvrir une petite parenthèse Anne ici, j'ai oublié de te dire que je m'étais occupé du dossier de francisation, c'est-à-dire qu'on m'avait accordé des heures que je pouvais utiliser avec l'enfant pour l'aider un petit peu en faisant des histoires et tout ça. Quand j'ai voulu commencer le travail au niveau des sons parce que je voyais que ça c'était à faire, vraiment le travail de base au niveau de la langue. L'enfant a fait une grosse réaction à la maison, elle trouvait que c'était trop difficile et tout ça puis la mère est venue me voir pour me dire que c'était trop difficile pour son enfant. Moi je faisais la séance de francisation et là j'étais un peu embêtée puis déroutée parce que les parents trouvaient que travailler les sons, expliquer les sons à l'enfant puis tout ça, c'était trop difficile pour l'enfant. Et pourtant j'avais du matériel vraiment au niveau de l'enfant. Alors autant, que les parents étaient exigeants à mon égard, autant c'était difficile pour moi d'être à la hauteur.

A. : Ce que tu proposais ne convenait pas...

M. : Était toujours trop difficile. Et puis j'avais des livres de lecture, je faisais de la lecture, je dînais avec l'enfant pour créer encore un lien plus grand plus. Et non. Quand on a fait le plan de rencontre finalement, on a offert des services d'orthopédagogie à l'enfant pour continuer, pour rassurer les parents, qu'on était pour s'en occuper puis tout ça. Et là on a vu que le père a fait : « yes ». C'était comme : « Moi je viens d'un autre pays, donnez-moi des services ». C'est vraiment ce que je ressentais par rapport à l'attitude du père. Et à partir de ce moment-là les parents ont été très très distants de moi très indifférent de moi. Oui oui, c'est ça. Et puis, en tous cas, au niveau de l'orthopédagogie, l'orthopédaogogue remarquait les mêmes choses que moi. On en parlait beaucoup. Elle remarquait même la paresse de l'enfant. La manipulation que l'enfant apprenait à travers tout ça. À venir chercher des services, peut-être un peu choquant ce que je dis là, mais on a observé que l'enfant a appris à même mentir. Et beaucoup de difficulté à garder sa culture, je te donne un exemple. L'enfant était au service de garde. Alors souvent dans ses repas, maman faisait la cuisine. L'enfant mangeait beaucoup de plats colombiens. Les parents étaient souvent à l'école pour dire que on se moquait de l'enfant. On s'apitoyait beaucoup sur le sort

de l'enfant. On surprotégeait beaucoup l'enfant, au lieu de l'aider à faire face à cet ajustement culturel-là. On sait que des enfants entre eux puis ça peut être très méchants. Moi j'avais dit aux parents : « Écoutez, je suis là et je veille sur votre enfant et c'est certain que je ne laisserai pas rien se produire qui pourrait être injuste. Votre enfant c'est comme mon enfant. Je travaille la justice et tout ça donc les enfants qui feraient des choses non-acceptables puis qu'ils soient Colombiens, blancs, noirs, jaunes, rouges, il va avoir les conséquences. Puis tu sais, j'enseigne le respect puis tout ça. » Mais je voyais que le père enseignait la vengeance à son enfant. Donc l'enfant, à travers ça, était capable de faire certaines mesquineries mais très subtilement. Et je déplorais ça énormément parce que là, voyez-vous? On ne s'est pas compris au niveau culturel. Je crois que ça va prendre du temps avant que ces gens-là s'intègrent vraiment et donnent une chance, je pense, à l'environnement québécois, qu'ils aient confiance. J'avais, malheureusement je dois le dire très humblement, j'avais l'impression qu'ils se sentaient souvent supérieurs à nous. Et ils parlaient au plan d'intervention que nous ne devons pas croire que parce qu'ils étaient des immigrants et qu'ils venaient d'un autre pays qu'ils étaient moins qualifiés professionnellement que nous. Mais on n'a jamais pensé une chose pareille. Alors j'ai senti que là je n'avais pas, tu sais moi dans la vie j'apprends à choisir mes victoires, j'ai senti que là j'aurais travaillé énormément, avec beaucoup de déceptions par rapport à mes attentes tu sais, pour rassurer les parents puis leur donner satisfaction. Ils n'ont pas été méchants à mon égard quoi que ce soit, mais ils n'ont pas été reconnaissants non plus. Ils ont été très distants très, tu sais, bon.

A. : Il n'y avait pas non plus, de la façon dont tu parles une collaboration étroite.

M: C'est ça. Exactement, exactement. Et bon, avec le temps, les parents ont dû quand même faire face à des réalités que leur enfant n'était pas parfaite dans la culture québécoise et c'était difficile pour eux de penser que c'était que leur enfant avait ses torts aussi. On avait tendance à ramener ça toujours sur les enfants québécois. À toujours penser que ça venait de chez nous et que nous étions racistes.

A. : C'est comme si c'est nous qui avions le problème.

M. : Oui, et malheureusement ça été discuté. J'ai dit : « Écoutez, moi personnellement, mes enfants sont mulâtres ». J'ai montré la photo, j'avais apporté la photo pour les rassurer, pour leur montrer que j'étais très consciente de d'un enfant différent dans une société québécoise, ce qui peut être appelé à vivre et tout ça. Je l'avais vécu comme mère. Alors j'étais la première en avant à protéger leur enfant. Et malgré tout ça, ça été difficile. Ça été difficile mais tu sais, dans le fond je réalise que ce n'est pas de la part des québécois. C'est vraiment eux comme adultes, de se sentir vraiment bien dans un autre pays puis de. Pourtant, ils avaient l'air de gens, quand même moi, je trouvais qu'ils avaient l'air bien. « Est-ce que vous avez des amis? » « Oui, on a beaucoup d'amis. On en a à l'école puis tout ça. ». Parce que je trouvais

que l'enfant n'avait pas beaucoup d'ami. C'était difficile pour elle de se faire des amis. Il y a un aspect qui me frappait beaucoup, puis que je ne déplorais pas nécessairement. C'est que je pourrais dire que l'enfant de huit ans, la petite fille de huit ans colombienne, était beaucoup plus une petite fille de huit ans que beaucoup de petites filles de huit ans québécoises qui étaient beaucoup plus avancées au niveau d'expérience de vie ou quoi que ce soit. Mais cette naïveté, cette candeur qu'elle gardait, je félicitais ses parents pour l'éducation qu'ils lui conservaient mais cette naïveté-là, puis tout ça, moi je l'encourageais dans la classe et tout ça, tu sais, mais en même temps ça l'a rendait désagréable à l'égard des autres et ça créait déjà au départ, une espèce de différence sociale.

A. : C'est un exemple.

M. : Bon, c'est anodin mais moi je le remarquais beaucoup. Tu sais, on a toujours dit les garçons s'habillent en bleu, les petites filles en rose. Mais elle, elle était en rose constamment, puis rose Barbie, rose, tout ce qui peut être attaché au rose commercial d'une petite fille de huit ans. Elle, elle était comme ça. Sa boîte à goûter, c'était une fleur. Tu sais là, elle était dans son monde de petite fille. Vraiment, moi je trouvais ça mignon parce que tu sais, je suis obligée de dire des fois aux parents au début d'année : « S'il-vous-plaît, ne maquillez pas vos filles pour dans l'école. Habillez-les, s'il vous plaît comme des petites filles de huit ans » tu sais. Pour moi c'est important. Alors, elle se démarquait à ce niveau-là, donc, elle était rejetée, tout ça c'est certain. Parce qu'elle était un peu trop bébé puis elle était bébé dans ses comportements. Si, je pense à notre société québécoise, où malheureusement les enfants sont beaucoup trop vieux pour leur âge là. Donc, il y avait déjà un monde qui les séparait. Mais, c'était une bonne petite fille qui était souriante, facile, moi j'avais vraiment une belle relation avec elle. C'est plus les parents qui m'inquiétaient, leur compréhension de la société et ce qu'ils en faisaient, et comment ils appliquaient cette compréhension-là, dans la vie de l'enfant. Je crois que le problème se situait à ce niveau-là. Et j'essayais de dire : « Écoutez, chers parents, déjà, déjà qu'elle soit capable de parler la langue et de suivre des activités, d'une façon auditive, c'est bien. Mais que, avec une feuille de papier, puis des choses écrites sur la feuille, ça soit difficile pour elle, écoutez c'est normal. De décoder un message précis, une attente précise, par rapport à une activité pédagogique, c'était difficile pour elle là. Vous êtes des adultes, et vous-mêmes avez de la difficulté à apprendre cette langue-là qui n'est pas une langue facile. Imaginez-vous une enfant de huit ans. Il faut se laisser la chance à vous et à nous d'aider votre enfant. » Alors, mais tu sais, j'avais pas l'impression qu'on arrivait à se comprendre et je te parlais tout à l'heure de mon autre expérience avec l'enfant grec qui lui s'est retrouvé, du jour au lendemain, dans la culture québécoise avec ni de français, ni d'anglais, et je peux te dire que la francisation a été facile. Cet enfant-là, au mois de décembre, il se débrouillait très bien. Il parlait très bien le français avec un petit accent évidemment. Au niveau de bon de décoder des questions et tout ça, je peux te dire, puis par bonne mémoire, qu'il était beaucoup plus évolué dans son intégration,

pour quelques mois de présences au Québec, que la petite colombienne dont je te parle qui elle ça fait trois ans qu'elle est ici.

A. : Qu'est-ce qui peut expliquer des évaluations si différentes?

M. : Je dois dire malheureusement dans le monde de l'éducation il y a des enseignants qui ont beaucoup de difficultés à codifier l'enfant tel qu'il devrait l'être, parce que l'enseignant pense qu'il se codifie lui-même. Il codifie ses qualifications professionnelles. Alors, souvent, et je ne suis pas la seule enseignante là dans mon milieu à moi, on le dit très souvent, on a malheureusement des enfants qui nous arrivent pour la première année du deuxième cycle, avec des notes beaucoup trop élevées et avec lesquels on doit faire des plans d'intervention et réaliser qu'ils ont été cotés d'une façon exagérée. Et ça été quelque chose, c'est une situation avec laquelle on se bat depuis des années. Oui, et je vais te donner un exemple d'un enfant qui est dans une classe, qui était dans une classe il y a, l'année dernière. Il allait dans une classe où on a un projet particulier de santé, ok. L'enfant a une cote « C ». Dans notre système-là québécois, alors bon, il a la cote « C ». Et là l'enseignant se dit même « C » ça n'a pas de sens, c'est bien trop, il a de la misère à lire. Puis je ne peux pas écrire en lettres attachées au tableau, faut j'écrive en script parce que lui il n'est pas capable de lire. Alors là, on le fait évaluer et tout ça pour se rendre compte qu'il est extrêmement faible. Alors on a eu un contact avec son ancienne école, les deux directions d'école se sont parlées. L'enseignante responsable de l'enfant a dû s'expliquer sur sa codification, pour finalement dire que à l'intérieur de sa classe il y avait un grand nombre d'enfants très très très très très très faibles. Il était le plus fort.

A. : Donc il était comparé aux autres et non pas à lui-même.

M. : Alors vois-tu déjà on peut voir pourquoi c'est souvent difficile et quand ils arrivent chez nous et que là on met la vraie codification, c'est sûr qu'au départ on fait réagir les parents. Les parents ont l'impression que là on est trop exigeant. Que l'année dernière c'était mieux, ça allait bien puis il n'y avait pas de problème. La lettre était toujours satisfaisante donc les parents ne se déplacent pas, ils ne voient pas de problème et ils font confiance et tout ça. Ça c'est malheureusement, je dois le dire entre parenthèses, c'est un facteur désobligeant qui j'espère un jour disparaîtra. On est des professionnels, on a droit à un jugement, l'enfant est au début de ses apprentissages, moi je le dis aux parents. « Écoutez, vous pouvez penser aujourd'hui quand votre enfant apprend la langue le ministère d'éducation maintenant considère douze ans pour l'apprentissage de la langue française, alors tout ce que vous devez vous dire, c'est pas que votre enfant n'est pas bon, c'est qu'il n'a pas la même expérience que vous ».

A. : Il est en processus.

M. : « Il est en processus d'apprentissage. On est en train de former sa pensée et tout ça. Tu sais, son schème de pensée, son coffre d'outils et tout faque. C'est pas évident de faire comprendre ça aux parents, donc on doit se battre avec ça assez régulièrement ce que je n'ai pas eu à faire avec les enfants grecs que j'ai reçu il y a quelques années. Ou l'intégration s'est faite tellement rapidement, l'enfant échangeait ses numéros de téléphone, il avait des appels, les parents étaient contents. Et il y avait une tante grecque qui parrainait cette famille-là ici au Québec. Donc elle était en éloge constant avec l'école et avec le bonheur que vivait ses deux petits-neveux et tout ça, ce qui est tellement différent de ce que j'ai vécu cette année. La reconnaissance elle était immense, elle était palpable et je n'ai pas senti ça. C'est drôle parce que cette année ce que je ressentais c'est, je vais dire en anglais « I own you », une redevance tandis qu'avec la famille grecque, c'était vraiment une reconnaissance. Nous sommes des étrangers, vous avez des services, donnez-nous des services, ce que nous faisons également avec les enfants grecs mais on pouvait palper facilement la reconnaissance beaucoup plus. Alors bien, le monde est différent, le monde est grand puis les cultures sont différentes. Et l'être humain est différent donc chaque être humain a sa capacité de comprendre les choses puis de, et je me disais « Est-ce que c'est peut-être parce que le parent enseignait dans son pays qui faisait de lui une personne plus sévère, plus critique, plus...mais pas nécessairement parce que le travail on ne le faisait pas. On le faisait très bien le travail. De comprendre que l'enfant a quand même besoin de son temps et de sa capacité de comprendre et d'apprendre et on a conclut que l'enfant devra être évalué au niveau de son âge intellectuel. De voir, parce que dans le système, tout va trop vite pour son âge intellectuel qui elle par le fait qu'elle soit encore toute candide et toute naïve, est-ce que ça restreint la vitesse à laquelle nous allons. Je ne sais pas si tu comprends qu'est-ce que je veux dire?

A. : Mais oui, oui.

M. : Notre culture est rapide aussi par rapport à des pays plus défavorisés. Même si le père a enseigné dans son pays, il reste que c'est un pays qui était quand même en difficultés énormes. J'ai écouté un reportage cette semaine sur l'Argentine où les gens ont dû prendre les usines en main puis tu sais, on voit que c'est difficile la vie là-bas. Si on se fait dire que au Canada, au Québec la vie est beaucoup plus facile et tout ça puis que, alors on s'attend comme immigré, comme immigrant, on s'attend à beaucoup. On s'attend peut-être à un traitement royal aussi et que nous donnons sincèrement de tout notre cœur mais qu'ils ne sont pas encore en mesure de réaliser qu'on le fait.

A. : Peut-être qu' qu'on le fait, oui. C'est ça voilà.

M. : Je voudrais dire que, bien souvent je sentais des situations d'injustice à l'égard de notre approche, de notre façon d'agir et tout ça et pourtant je me suis battu, j'ai fait

des rapports, j'ai, j'ai parlé aussi avec l'orthopédagogue très souvent, j'ai parlé avec ma direction très souvent, on était en échange constant pour l'enfant pour arriver à trouver une solution. Mais on avait aussi la conclusion que l'enfant va prendre le temps qu'il faut à l'enfant. C'est pas quelque chose qui vient naturellement, spontanément et rapidement, peut-être chez certains enfants, peut-être chez d'autres enfants. Moi je voyais aussi la difficulté de sa vie sociale était limitée à des connaissances colombienne, à la parenté colombienne, mais pas beaucoup à d'autres famille québécoises ou d'autres enfants québécois où l'enfant va dormir comme un enfant d'ici va aller, « est-ce que je peux aller dormir chez ma petite amie? » Il y avait comme une espèce de méfiance, une, tu sais, une barrière. Donc la barrière ne venait pas de nous. Je crois que la barrière vient des ces gens-là. C'est eux qui la mettent la barrière, peut-être inconsciemment. Moi je les aimais bien quand même là. Je comprenais, je suis capable de comprendre que tu viens, d'ailleurs je leur disais. « Je vous admire, vous êtes courageux de quitter votre culture et tout ça, de recommencer vos racines. » Et je les encourageais et tout ça .

A. : Il y a des gens qui n'ont pas choisi non plus.

M.: malgré tout ça, j'avais l'impression qu'ils devaient se dire, « ne nous prenez pas pour des imbéciles ». Tu sais, je sentais que ça, « on est des gens bien nous dans notre pays là, on gagnait bien notre vie, on était des professionnels. Alors, tu sais, traitez nous en professionnels ». C'est ce que je ressentais.

A. : C'est souvent des dilemmes exactement. Mais si je te demandais si tu avais des ressources ou des outils pour pouvoir aider cette jeune fille-là ou c'est toi qui a fallu qui trouve comme tes ressources et tes outils?

M. Oui, il y en avait des ressources, des outils, mais je travaillais quand même, parce que je connaissais l'enfant, j'ai quand même cherché à donner le plus à sa... comment je dirais... à sa, à son niveau de capacité de recevoir. Et j'ai donné par exemple la francisation, je l'ai étiré en utilisant les heures de dîner parce que ce n'est pas beaucoup là d'heures de francisation. De francisation je crois que c'était dix heures

A. : Ah oui, ah ce n'est pas beaucoup.

M. : Donc, ça rassure pas les parents étrangers non plus.

A. : Est-ce que tu as eu suffisamment de personnes avec lesquelles tu as pu te confier pour mieux comprendre la situation, ou par toi-même, tes propres expériences, tu en es arrivé à cette conclusion-là?

M. : Je dirais que c'est le mariage des deux situations. Comme je te disais, j'étais en contact beaucoup avec l'orthopédagogue qui m'a tout de suite rassuré. Elle m'a dit « Marie, tout ce que tu m'as dit, je l'ai vérifié et tu as raison ». Elle a vu que ça me rassurait parce que je veux être à la hauteur, c'est important.

A. : Au niveau académique là

M. : Oui, au niveau académique et tout ça. Et elle disait : « Peut-être que leur pays était plus avancé au niveau de l'éducation, je ne le sais pas. Peut-être que le père pensait qu'il était plus avancé parce qu'il était enseignant ». Mais elle a vu d'elle-même, l'enfant n'était pas toujours organisé, dans l'agenda et tout ça. Je devais vraiment le surveiller. Mais ça s'est bien replacé un moment donné tout était impeccable. Elle avait une calligraphie digne de mention. Je la valorisais beaucoup au niveau de ses calligraphies, c'était bien écrit, c'était propre. Elle avait une lenteur d'exécution par contre typique, je crois à la culture. Oui, ok, et aussi, elle surconsommait. C'est une enfant qui mangeait énormément. Je dois le dire parce que... sa boîte à goûter... et elle mangeait tout. Et beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup de nourriture qui, moi à mon point de vue, elle avait un problème glandulaire là. Elle allait s'orienter vers une forme d'obésité infantile qui, à mon avis, qui va finir par faire ressortir encore une fois, une fausse pensée de racisme. La mère a dû changer la nourriture, parce qu'elle accusait les enfants, au service de garde, de se moquer de sa nourriture, de son pays. Vois-tu c'était toujours les autres... et on s'est vite rendu compte que, qu'elle faisait beaucoup de choses par en-dessous. Et avant la fin de l'année, tu sais moi c'est un fait cocasse mais, mais que la petite fille a, a regretté. C'est que et c'est ce qui pouvait montrer aux parents que l'enfant était un enfant, était pas parfaite puis qu'elle faisait ses erreurs elle-même. Elle a déclenché le système d'alarme à l'école, le système de feu, de secours, et moi j'en ai ri parce que je me disais, il faut quand même comme parent qu'on arrive à comprendre que notre enfant est loin de la perfection, même si on vient d'un autre pays.

A. : Il y a les attentes qu'on a...

M. : Les attentes qu'on a. « Oui, vous êtes des bons parents, vous faites du beau travail, mais votre enfant est une enfant. » Et, ça c'était difficile, gérer le comportement, on avait souvent à se battre puis j'étais contente de l'entendre dire du service de garde aussi. On avait souvent à régler, moi j'appelle ça des chicanes de madame là. Des conflits de petites filles, mais c'était toujours pire parce qu'elle était colombienne. Tu sais, c'était toujours plus grand, plus dramatique, plus raciste et elle était capable de faire certaines petites méchancetés je peux vous dire. Oui.

A. Si on revient un petit peu aux questions de ma grille d'entrevue, le terme de l'éducation interculturelle te dis quoi?

M. : Bien sûr, interculturel, moi bon je, déjà au départ je fais un projet dans ma classe où... mon projet s'appelle le monde, les arts et moi. Alors, je fais un peu le tour du monde au niveau des différentes cultures, des pays, des langues, du comportement, des maisons, des vêtements, de la musique et je me sers de ça pour intégrer par exemple, la poésie, la nourriture qu'on mange dans un autre pays, la géographie tout ça, et les arts. Donc, il y a pas de, il y a pas de racisme possible dans ma classe. Mes élèves savent au départ que mes enfants ne sont pas blancs, alors tout de suite, l'importance de s'intéresser à une autre culture, ça c'est primordiale chez moi et de comparer la facilité de vie de chez nous par rapport à d'autres pays, que ce soit au niveau pauvreté, tu sais, je.

A. : Mais c'est toi-même qui a élaboré ton programme ou tu es partie d'une publication sur la citoyenneté?

M. : J'ai lancé ce programme-là en travaillant avec l'université du Québec à Trois-Rivières avec une chargée de projet qui s'intéressait beaucoup au monde autochtone. Moi j'avais le goût de réaliser un projet pour apprendre la culture autochtone qui m'a fait réaliser que mes enfants traitaient d'origine autochtone en plus. Donc je ça été une enquête dans notre milieu parce que nous sommes sous, nous vivons sur un territoire iroquois donc de revenir aux sources et le projet a été lancé en cinquième année et la réforme se situait au début du primaire à l'époque, donc moi je l'ai lancé au niveau de la langue française. Alors on est parti du monde amérindien, alors on visitait des sites amérindiens, des territoires amérindiens. J'ai reçu des autochtones, des Montagnais, on a eu, on a eu un immense tepee dans notre cour, des légendes amérindiennes qui sont venus chez nous et tout ça. Nous avons aussi eu un projet d'art dans la classe. Alors il y avait trois cinquième qui étaient impliquées dans mon projet. Et chaque classe choisissait un thème. Il y a une classe qui a choisi les totems, nous avons choisi les animaux protecteurs et tout ça. Et nous avons construit les arts autour de chacun de ces thèmes-là. Et nous avons exposé. Alors, puisque ça s'est fait, je dirais en 2000, oui en l'an 2000 ce projet-là qui était lancé, j'ai changé mon niveau et là je suis arrivé à la réforme donc c'était au niveau de l'éducation à la citoyenneté. Le projet s'intégrait très bien. Et c'était le thème de justement, les iroquois, les incas et les algonquiens. Donc je jubilais. Mais je voulais pas non plus que ça soit redondant alors j'ai élargi un petit peu le monde autochtone, je l'ai ouvert à une plus grande culture pour diversifier les arts aussi.

A. : Mais est-ce que tu es au courant qu'il y aurait un programme ou une politique d'éducation interculturelle? Est-ce que tu t'en sers?

M. : Je visite des sites, comme j'ai étudié beaucoup sur un site autour du monde où on parlait beaucoup du peuple colombien, donc, le monde aztèque, inca et tout ça, pour pouvoir arriver à trouver le monde des arts. Moi je voulais m'intéresser à la

culture pour pouvoir arriver jusqu'aux arts de cette culture-là, aux origines, aux moyens d'expression, la tradition orale dans différentes cultures comment ça se passait et je pouvais me permettre de démontrer aux enfants par exemple, chez le monde autochtone en Amérique, les chamans existent, et en Afrique les chamans existent aussi. Le rituel des danses existe, le bâton de chaman, les guérisseurs, dans chacune des cultures, et je comparais ces cultures-là avec notre monde à nous, nos croyances à nous. Tu sais, j'entrais dans les cultures, dans leurs croyances, dans leur foi, dans leur façon de manifester leur foi et nous de quelle façon donc j'allais intégrer les matières aussi. J'intégrais beaucoup les matières aussi, entre autre notre foi chrétienne.

A. : Est-ce que tu crois que le gouvernement a déjà établi une politique d'éducation interculturelle?

M. : Oui et d'ailleurs, l'année dernière nous avons fait partie de la semaine de la petite culture avec un projet. Nous avons gagné un prix et ce qui m'a mérité des, on a été reçu par le maire de Trois-Rivières et tout ça et le ministre aussi de la culture et tout ça qui nous a, qui a été mis au courant de notre projet, qui nous a envoyé une lettre personnelle en tout cas, on a vécu et ça m'a fait prendre conscience... d'ailleurs, on m'a félicité d'avoir fait intérêt de s'ouvrir à la culture.

A. : Est-ce que tu sais que si la commission scolaire a une politique elle culturelle? Est élaborée?

M. : En fait oui, oui, oui et on encourage énormément justement cette forme d'approche-là. Moi, j'ai été invitée même avec la commission scolaire, je me suis rendu compte que le monde de l'éducation, le département de l'éducation à la commission scolaire était au courant de mon projet, s'intéressait à mon projet. Quand on a exposé, les conseillers pédagogiques qui sont venus visiter par curiosité et qui ont, qui m'ont fait la liste de toutes les compétences que je touchais avec mon projet, tant au niveau des matières différentes et tout ça. Donc, et je dois te dire très humblement, Anne, que moi c'était mon cœur qui me poussait plutôt que de document mais je travaillais aussi quand même avec, moi c'est mon volume, bon. Mais c'était beaucoup plus mon cœur et dans le fond, quand t'écoute ton cœur tu te rends compte que tu touches professionnellement à beaucoup d'aspects naïvement peut-être aussi. Tu sais, tu rentres vraiment dans la culture, tu peux pas faire autrement.

A. : Quel rôle, quelle place tu dirais, le multiculturalisme devrait avoir dans les enjeux scolaires ; à voir l'essor que tu mets pour encourager l'interculturel?

M. : Oui, bien moi je crois que, il doit être présent. La multiculturalité est importante même si on veut garder au niveau des valeurs humaines, même au niveau des valeurs,

je dirais tellement je suis très croyante, au niveau même d'une foi chrétienne. Moi je dis souvent aux enfants : « Vous savez pourquoi il y a tant de couleurs sur la terre? Pourquoi est-ce qu'il y a des fleurs qui sont de différentes couleurs? Pourquoi Dieu n'a pas créé des fleurs de la même couleur? ». C'est la même chose au niveau de l'être humain. Dieu a mis de la couleur parce qu'il voulait que ça soit plus joli, mais chaque couleur est un être humain. Chaque couleur a une valeur humaine et on ne peut pas ignorer la multiculturalité parce que nous allons mourir. Nous allons, pour moi, nous allons nous déshydrater, au niveau humain. Nous allons perdre une saveur humaine et nous allons nous isoler et mourir. Nous avons besoin les uns des autres et il faut, il faut mettre cette vision-là dans le monde des enfants. Moi je dis toujours que l'enfant c'est le meilleur transmetteur de valeurs. Lui il va dire la vérité aussi si on lui enseigne la vérité et dans la tradition orale, dans le fond ce que je fais c'est une forme de tradition orale. Je transmets mes connaissances et toutes mes connaissances. Et c'est drôle parce que les enfants quand on fait au début de l'année : « C'est quoi pour toi un bon prof? », c'est quelqu'un qui sait beaucoup de choses, c'est quelqu'un qui connaît beaucoup de choses. Alors, et c'est drôle parce que pendant l'année il y avait une petite fille, Mélina, qui me disait tout le temps « Ah madame, mais ah que t'en sais des choses ! Ah que t'en sais des choses ! ». Et je voyais qu'ils étaient intéressés, alors plus on sait, plus on lit, plus on transmet, plus les enfants absorbent et aiment ça. Et d'amener le monde dans la salle de classe, c'est ça, c'est faisable, c'est possible. Et un ami qui m'a mis sur mon ordinateur portable, parce que j'amène mon ordinateur portable en classe avec le canon et on a, je ne sais pas si tu connais, *Google Earth*. Alors je fais ma géographie avec ça. Les enfants ont l'impression d'arriver d'une autre planète et d'atterrir sur la terre. Et là, tout l'aspect relief de la terre, ils la voient de haut et je les amène dans différents pays. Où est situé ce pays-là par rapport à nous, on part du Québec puis on s'en va là, on s'en va là. Donc, il s'agit juste d'avoir de l'imagination puis d'être soi-même intéressé à s'ouvrir à une autre culture.

A. : Et c'est là ma question, est-ce que tu penses que les enseignants sont conscients des enjeux?

M. : Non, non. Je dois te dire malheureusement et ce n'est pas méchant, je dois te dire que dans le monde des enseignants, j'ai eu des collègues de travail et j'ai appris dans les échanges, j'étais déléguée syndicale et il y avait une déléguée syndicale qui a appris que je faisais un projet sur les autochtones. Elle est venue me voir, pour me dire qu'elle était autochtone et que dans son milieu de travail, les gens étaient très racistes à son égard, encore en 2006.

A. : Encore de nos jours ...

M. : Alors comment peut-on à ce moment-là, intégrer, dans nos salles de classe un système multiculturel, tout en étant racistes. Je trouve ça dangereux. Je trouve que ça

peut amener une politique. Vraiment, quand je parle du monde politique, une politique de racisme par rapport à d'autres cultures parce que ces gens-là vont parler des autres cultures avec un intérêt de d'être un être supérieur à ces autres cultures-là et non, d'égal à égal et non de droits égaux à tout ce que tu veux. Parce que moi avec les enfants je fais aussi le droit des enfants à travers le monde entier. Les enfants ont des droits et ils ont le droit à être éduqué, ils ont le droit à si, ils ont, tu sais. Alors je ne pense pas que moi, d'autres enseignants là apportent cet aspect là du droit de l'enfant. J'aime beaucoup parler des enfants du même âge mais qui sont en Afrique et qui sont par exemple dans le Grand Nord québécois, à la Tuque, qui sont en Amérique du Sud, en Amérique latine et je me rends compte que j'aime l'histoire, que j'aime la géographie et que j'aime le monde.

A. : C'est ça, tout est inter relié pour toi?.<

M. : Je suis socio, très socio-centrique.

A. : On est en train de prendre conscience que vraiment il faut se préoccuper des enjeux pluriethnique dans nos écoles, et si on parlait de la Mauricie...

M. : J'aimerais me permettre de rajouter que quand les enfants faisaient leur enquête dans leur milieu parce que dans mon projet, je fais une enquête dans mon milieu pour savoir comment les adultes qui m'entourent parlent des autochtones, comment ils les appellent. Alors on fait un lexique, un vocabulaire pour voir, bon on les appelle les peaux-rouges, les sauvages encore en 2006 dans notre milieu culturel quand on parle des autochtones québécois, on en parle en parlant des peaux-rouges, des sauvages. On ne connaît pas leur clan ou leur nation. On ne parle pas des Montagnais. On ne sait pas que les Cris les Montagnais c'est la même chose. On ne connaît pas les nations.

A. : Les différentes cultures ou ethnies...

M. : Voilà et à travers toutes les cultures, même en Afrique ils ont des clans. Au Maroc ils ont des clans. Tu vas à Fès, tu vas voir que les tissus, la couleur de la laine qu'on utilise pour faire les tapis est différente et les gens de la place, les Marocains, savent qu'un tapis vient de Fès et qu'un autre il a été fait à Marrakech ou un autre a été fait à... parce que chaque ville a sa couleur et tu sais.

A. : Si l'on regarde le portrait multiculturel du Québec, tu le définirais comment. Puis si on se rapproche et on pense au caractère multiculturel de la Mauricie. Ça signifie quoi pour toi?

M. : Bien moi je me rends compte que par exemple il y a des expositions qui ont lieu pendant l'année comme cet été à Shawinigan. C'est une exposition d'un, je crois que

c'est un Vietnamien qui expose actuellement. On est au niveau des arts, je crois que le monde des arts appelle les cultures multi beaucoup plus que le peuple. Les gens qui ont par exemple un intérêt aux voyages vont amener une culture de leur voyage. Le peuple québécois comme tel, je crois qu'il est encore très loin de son, d'une émancipation culturelle, de s'ouvrir à une culture. Par contre, plus on sera présent comme je parlais tout à l'heure, est-ce que vous faites vos achats à la petite boutique sur le boulevard Des Forges. Je trouve ça bien puis en même temps je me dis, si cette boutique-là existait dans un centre d'achat. Les gens entreraient plus. Mais quand je circule tu sais, moi je suis tellement socio-centrique que je remarque. Je vais au centre d'achat, je vais voir les petites boutiques étrangères. Je vois que les gens vont aller, vont regarder. Est-ce qu'ils vont vraiment, ils vont trouver ça mignon. « J'ai un décor yen chez moi je vais acheter ça, ça va faire plus yen ». Mais est-ce que c'est par intérêt culturel ou plus par souci esthétique de choses qui vont avec l'aménagement intérieur de leur résidence tu sais. Est-ce que l'intérêt de goûter, par exemple, à une cuisine différente. On a la chance d'avoir des restaurants variés de plus en plus, bien c'est déjà encourageant de voir que les gens vont aller manger là, que les gens vont aller goûter une cuisine

A. : essayer ...

M. : essayer une cuisine différente de la notre tu sais.

A. : Est-ce au courant si on rentre des lois, des orientations politiques ou sociales de l'immigration au Québec et au Canada?

M. : Moi j'ai une cousine qui est avocate qui travaille à l'immigration. Elle travaille pour aider les gens justement au niveau des passeports et tout ça. J'ai su ça dernièrement à la, par hasard dans une rencontre. Je ne savais pas qu'elle était orientée vers ça. Elle habite Montréal. La j'ai peur de m'être éloigné un petit peu, je ne sais pas pourquoi là. Veux-tu me répéter ta question Anne, je m'excuse.

A. : On est un petit peu dans le caractère multiculturel du Québec. On parlait des orientations en matière d'immigration ...

M. : Bien je pense qu'on veut s'ouvrir de plus en plus. Au niveau politique tu sais, je regarde ce qui se passe par exemple dans d'autres pays puis on entend que le Canada est lent à agir. Tu sais dans des situations d'urgence, c'est pas vite, c'est pas lent. Est-ce que c'est une raison, est-ce que c'est un facteur. Quand j'entends, je pense au Kenya, à tout ce qui s'est passé là-bas et tout ça. Moi j'en ai pleuré, j'en ai pleuré. Est-ce que mon pays vraiment est aussi sensible à tout ce qui se passe là-bas. Au niveau politique, les gens, je n'aime pas me faire dire que mon pays si il n'a pas des intérêts de retour il va pas nécessairement être aidant à l'égard d'un autre pays et ça me choque d'entendre ça parce que je me dis : est-ce qu'on veut aider un pays

politiquement. Le pays est pauvre, il n'a rien à me donner, il n'a rien à nous apporter, tu sais. Ou à l'égard d'un autre pays où on envoie tout ce qu'il faut au pays mais la politique de ce pays-là restreint, empêche, alors on est loin de. Je pense qu'il y a encore beaucoup beaucoup beaucoup de travail à faire à ce niveau-là puis je déplore actuellement au Québec de voir des gangs de rue qui s'élèvent de plus en plus. Moi... donc pourquoi, pourquoi est-ce que des gangs de rue [...] le petit quartier chinois, est-ce que ça nous aide? Je comprends qu'on a besoin de se... se retrouver à travers d'une autre culture mais en même temps, je me questionne. Tu sais, je ne sais pas si tu comprends ce que je veux dire? Pourquoi que ce coin-là de Montréal par exemple, c'est le coin des chinois, pourquoi que ce coin-là c'est le coin des juifs? Alors eux-mêmes se retirent en même temps d'une certaine façon ils ont besoin de rester identifiés et c'est correct parce qu'ils ont le droit à leur culture. Tu sais là, on n'a pas à être assimilé par une autre culture non plus, mais pourquoi, je peux te dire. Pourquoi les gangs de rue? Et les gangs de rue, est-ce que ça nous aide tu sais au niveau culturel? Les jeunes qui naissent et qui, je me dis bon, et je n'ai aucune pensée raciste mais on accueille des gens, on leur ouvre la porte, on essaie de leur offrir l'apprentissage de la langue et tout ça. L'aide sociale est à leur disposition pour les aider, toutes sortes d'organismes pour les meubler et tout et ces jeunes-là qui ont le privilège de venir et de goûter à autre chose, à une facilité de vie. Pourquoi faut-il qu'ils se démarquent d'une façon si négative, tu sais.

A. : Est-ce qu'on est conscient de cette pluriethnicité que nous avons? Puis est-ce que cette intégration-là du peuple québécois envers les autres cultures, est-ce que c'est ...

M. : Est-ce qu'elle est vraiment sincère, authentique?

A. : Pour arriver à une transformation ou une vraie intégration de ces personnes-là.

M. : J'ai su de, bon, il y a quelques années, quelqu'un de ma famille m'appelle pour me dire, un membre de ma famille a été attaqué à Montréal par un gang de rue, mon neveu, qui a été attaqué à Montréal par un gang de rue. Je dois dire que il a un peu couru. On lui avait dit va jamais dans ce coin-là, tu sais c'est dangereux puis tout ça. Et lui, il est allé quand même en sachant que c'était dangereux parce qu'il savait qu'il pouvait arriver plus vite à la maison par le métro, ok. Et il a été attaqué et poignardé, poignardé là jusque près des artères et tout ça. Et la première chose et regarde bien là ça, ce que ça peut faire dans ma famille personnelle parce que je te dis que j'ai des enfants mulâtres et ce sont des haïtiens, des jamaïcains là. La première réaction d'un membre de ma famille, c'était son fils qui avait été attaqué. Il m'appelle pour me dire que des nègres avaient poignardé son fils et il a raccroché. C'est comme si il m'avait dit ton fils a poignardé mon fils. Même moi personnellement, je vis le racisme. Et pourquoi, pourquoi ça? J'ai pas compris. La réaction du père qui est en panique et

l'enfant était quand même adulte, jeune homme adulte mais blessé assez sérieusement et qui est encore en suivi psychologique et il a beaucoup de difficultés à revenir à s'en remettre, tu sais. Mais la première réaction de peine du père ça été une réaction méchante à mon égard puis à l'égard de mes enfants. Je l'ai pris comme ça. Je ne sais pas comment toi tu l'aurais pris?

A. : *Ah bien oui, pas autrement.*

M. : C'est comme si il venait de me dire : « Ton fils a poignardé mon fils » alors qu'on est à cent lieux de cet endroit-là là. On n'est pas responsable du tout. Donc le peuple québécois est raciste, raciste. Même à mon église, une dame me dit un jour : « Jusqu'à ce que ma fille adopte des enfants africains et que j'ai eu à devenir la grand-mère des enfants africains, je peux te dire Marie humblement que la première fois que j'ai pris ces enfants africains dans mes bras, je me suis rendu compte que j'étais raciste et aujourd'hui que Dieu me pardonne. J'adore ces enfants-là. Mais au départ... » Et je crois que c'est parce que les gens n'ont pas évolué, les jeunes ont pas voyagé, tu sais. C'est le petit confort québécois et tout ça. Quand tu prends l'avion, tu voyages, tu vas dans d'autres pays, tu reviens, tu es une personne différente. J'aime bien penser et je comprends très bien quand on dit les voyages forment la jeunesse. Moi je pense que je l'ai bien compris.

A. : *Ici en Mauricie, crois-tu qu'il y a une plus grande population d'immigrants qui vient s'installer de plus en plus dans notre petit coin là.*

M. : Je vais me faire plaisir puisque je suis multiculturelle. Je vais me faire plaisir ok. Quand j'entends politiquement parlant, qu'on veut devenir un pays chez nous au Québec, je me dis, mais un pays avec quel peuple parce que nous ne faisons plus d'enfant au Québec. Le Québec est appelé à être peuplé par des ethnies. Alors on a intérêt à être respectueux parce que ceux qui vont diriger notre pays vont être des ethnies. Alors tu sais, je comprends pas, comment le comportement des gens peut être celui qu'il est quand tu regardes que c'est ce qu'on est en train de faire, des gens qui travaillent de plus en plus dans, dans notre environnement québécois sont des gens qui viennent de d'autres cultures.

A. : *Donc vraiment on peut dire que le portrait interculturel est en train de changer ici, on peut même penser au niveau de la Mauricie?*

M. : Oui, je crois que oui et moi je me réjouis de tout ça. Je me réjouis de tout ça parce que tu sais, mes enfants ont grandi en se faisant appeler la barre de chocolat ou le petit nègre ou la petite négresse. Même dans mon milieu de travail, je parlais des cheveux de mon enfant un moment donné parce qu'elle frise beaucoup. Et puis une enseignante dit : « Ah elle a des cheveux de négresse ». J'ai dit : « Non, elle a des

cheveux de noir ». Elle a dit : « Ah pour moi, c'est des cheveux de négresse. » Et ça c'est en 2006.

A. : L'enseignant est-il celui qui doit transmettre des valeurs et éduquer les enfants à la base dans cette ouverture-là ?

M. : Bien moi je pense que celui qui y croit, doit être un pionnier. Je crois qu'on doit agir en pionnier. Tu as un intérêt pour la multiculturalité. Je crois que tu dois l'utiliser cet intérêt-là et amener cette multiculturalité-là dans ton milieu. Il faut que les gens voient que y a des choses extraordinaires. Moi je travaille pour faire appels à des gens, inviter des danseurs, j'aimerais avoir des danseurs, tu sais. Si il y a des regroupements qui viennent faire une danse africaine ou une danse pour que mes enfants, mes élèves à moi puissent puis éventuellement faire l'échange. Bien nous on va te faire... moi c'est jusqu'à ce point tu sais que je veux inviter ces gens-là dans ma salle de classe.

A. : Mais est-ce qu'il y aurait moyen d'avoir un regroupement de ses enseignantes-là qui ont cette vision-là multiculturelle.

M. : Ça serait intéressant. Je dois te dire que cette année, j'ai pensé à quelque chose comme ça dans le sens que, quand tu connais les enseignants de d'autres milieux, puis tu sais qu'ils sont intéressés de m'allier ces gens-là, de faire, comme tu fais venir un autobus puis tu transportes tes élèves dans cette école-là où les deux classes vont pouvoir... Je pense que ça c'est à développer. Si tu n'as pas dans ton milieu, nul n'est prophète dans son milieu, tu peux aller le développer dans un autre milieu où quelqu'un d'autre aussi qui. Et puis tu sais avec l'Internet puis tout ça, on peut se, entrer en contact. Il y a un réseau qui s'appelle, je pense que ça s'appelle : *lemonde.net* et c'est un réseau qui est organisé avec le récit national ici donc, on a nous la commission scolaire le récit national. T'as le récit national. Je connais quelqu'un qui était très impliqué à ce niveau-là et là on était en train de créer un pont réseautique pour le monde. Moi, comme enseignante, je peux aller sur ce réseau-là et me joindre à une salle de classe qui est peut-être en Argentine ou en... et faire des échanges avec les élèves dans le sens de communiquer, s'écrire, correspondre et tout ça. Déjà on peut le faire ici avec les autochtones de la Tuque, à Sept-Îles. Il y a des gens qui sont intéressés à ça.

A. : Mettre des ponts entre enseignants ...

M. : D'en parler, de les faire connaître.

A. : Oui, c'est ça.

M. : Moi, je m'occupe au niveau de la commission scolaire, je m'occupe justement des classes multi mais pas multiculturelles mais multidisciplinaires, c'est-à-dire bon, multi-niveaux. Alors mais à l'intérieur de ça, je partage mes idées de projet pour que l'enseignante puisse avoir des idées pour faire des ateliers puis tout ça. Pour être capable de vivre avec deux niveaux différents dans la même année, un cycle complet ou un inter-cycle. Donc c'est une belle opportunité d'utiliser ces choses-là, ces références-là pour la salle de classe.

A. : Donc je sais pas si tu as d'autres choses que t'aimerais ajouter, dans ton esprit ou dans ton cœur sur l'aspect multiculturel?

M. : Moi, je n'abandonnerai pas cet aspect-là de. Je crois que c'est un, c'est un champ intéressant et les enfants qui poussent sont les futurs adultes, sont le monde de demain. Et c'est maintenant qu'il faut semer ça, cet intérêt de s'ouvrir à la diversité. Il faut vraiment. Tu sais, moi ça se peut cette année que je sois libérée, j'ai pas l'intention pas pour...peut-être pour avoir une journée de fixe là pour faire mon autre tâche de travail à la commission scolaire mais il y a un dossier que je veux garder, mais en fait ça va être dur parce que l'enseignement religieux, je ne veux pas le laisser aller non plus. Mais tu sais, s'ouvrir à la diversité pour moi c'est bien important. Mais si je dois laisser ce dossier-là, je vais le faire à l'intérieur de mes matières. Je vais garder l'aspect, c'est sûr et certain que je veux le garder. Pour moi, c'est très très important parce que l'enfant, c'est le véhicule de demain. Et c'est maintenant, ils sont petits, c'est tout de suite qu'il faut faire cette semence-là de s'intéresser, d'agrandir son intérêt de la culture, de voyager, de connaître quelqu'un, de goûter sa nourriture, de savoir c'est quoi son mode de vie, parce que c'est le mode de vie

A. : la vision du monde

M. : Exact.

A. : Qu'est-ce qui est différent, n'est pas toujours évident à accepter.

M. : Non, mais écoute, c'est du travail par exemple parce qu'il faut personnellement, il faut se documenter pour faire des recherches. Si je travaille la poésie puis je dis bon, on va travailler la poésie de la Chine et la poésie de l'Afrique, bien faut que je fasse des recherches, il faut que je passe du temps mais pour moi c'est un loisir parce que je m'enrichis comme personne humaine aussi. Puis quand je parle à mes enfants, à mes élèves dans ma classe, ils ont les yeux grands ouverts. Je sais que je ne me trompe pas en faisant ça. Ils ont soifs d'apprendre, de sortir de leur petit monde. Tu sais, moi je leur dis : « Toi, ton petit monde là, c'est une petite petite terre. Quand t'as fait le tour, tout le monde peut voir ta terre à toi ». Mais moi c'est la terre, la vraie terre ronde. C'est celle-là, c'est sur celle-là que je veux te faire voyager et ça

te coûtera rien. Puis quand tu vas être grand, tu pourras choisir de faire tous les voyages que tu voudras puis d'aller vivre avec ces gens-là. Parce que moi j'ai vécu, j'ai eu la chance de vivre dans la culture même parce que j'avais des amis qui travaillaient au Maroc. Alors j'ai fait un voyage là, j'ai été là pendant un mois et j'ai vécu parmi le peuple comme les gens vivaient là. J'ai mangé avec mes mains, tu sais, vraiment, vraiment. Et je pense que c'est ça. C'est peut-être pour ça que je suis revenue et que j'avais le goût de sortir de la routine de notre petit me, moi. Il y a autre chose, il y a un monde, tu sais. Il y a tellement de choses quand tu le sais. Je le sais, je t'apprends rien, mais j'aime ça le dire. Quand tu découvres une autre culture, un autre mode de vie, c'est tellement fascinant. Tu reviens, moi ça m'a, ça me rend heureuse, ça me donne du bonheur parce que, on n'est pas seule sur la terre. On est plein de gens intéressants, différents.

A. : *Oui, absolument.*

M. : Puis aussi plein de gens puis souvent je dis à mes élèves : « T'es chanceux toi, t'as une chaise confortable, t'as un pupitre. Il y a des enfants, qui sont assis sur la terre et qui écrivent souvent sur des ardoises mais il y en a qui en ont même pas, tu sais. Alors tu vois, toi t'as pas froid, il y en a qui sont là puis qui ont froid puis ils veulent apprendre quand même. Toi tu es à l'école, il y en a d'autre qui peuvent même pas aller à l'école parce qu'ils doivent travailler parce qu'ils doivent apporter de l'argent parce que sinon on mangera pas. » Et les enfants quand ils entendent ça, ils n'en reviennent pas de savoir que des enfants de leur âge qui se lèvent à 3 heures de la nuit, 4 heure de la nuit. Je leur disais dernièrement qu'il y a des enfants qui tissent tellement depuis l'âge de 4-5 ans qu'ils ont déformé leur avant-bras et tout ça parce que le fertilage ils n'ont tellement mis dans cette position-là pour tisser à la main que les bras sont devenus comme un peu infirmes. Ils n'ont pas fait de mouvements normaux, tu sais. Alors je pense qu'il faut, qu'il faut vraiment garder cet aspect-là dans. Et moi personne, comme personne, je veux écrire à ces gens-là pour voir, quelle aide on peut avoir dans nos écoles aussi parce que c'est beau quand même de s'ouvrir à la diversité mais tu sais moi, si je veux faire un projet culturel, ça prend des sous et le milieu d'enfants à qui j'enseigne, c'est un milieu qui n'est pas tout à fait favorisé. Alors c'est un peu contradictoire, si je veux et même si on nous encourage avec *Histoire et éducation à la citoyenneté* à s'ouvrir à la diversité, je pense à ces enfants-là de mon milieu qu'on considère un milieu défavorisé où le milieu culturel est carrément absent. Ils ne vont jamais au cinéma ces enfants-là, ils sont à pieds, ils n'ont pas de véhicule. Ils sont confinés à la télé. L'école est le seul moyen pour créer un lien entre la culture, la diversité et les mœurs. Par contre, pour vivre des choses comme ça, il me faut des sous et le milieu familial ne peut m'aider à ce niveau-là. Alors je dois chercher une façon de m'équiper ici parce que tu sais, pour faire des arts.

Alors mon nom est (Marie), je suis enseignante à l'école Sacré-Cœur, en première année du deuxième cycle. Donc ça m'a fait plaisir.

J'aimerais rajouter (Anne), là ça me revient, que je voulais te faire une remarque que souvent parce que moi je suis une personne ouverte à la multiculture, on va souvent me confier les élèves qui viennent d'une autre culture, en sachant très bien que la même élève, si elle était placée dans une autre classe, sans vouloir dire du mal des gens, souffrirait d'être différent, malheureusement.

Je me considérerais comme une enseignante, pas cultivée pas intéressante pour l'enfant puis pour lui c'est bien important que je connaisse plein de choses puis que je sois intéressante.

A. : L'entrevue a été très intéressante pour moi. On va devoir conclure, en te remerciant bien sûr.

M. : Ça me fait plaisir, je n'ai pas de difficulté à parler.

Appendice IV : Les orientations de la politique d'éducation interculturelle

La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle a été rendue publique par le ministère de l'Éducation en novembre 1998 sous le titre *Une école d'avenir*. Destiné au personnel scolaire de tous les réseaux, de tous les secteurs et de tous les ordres d'enseignement, le document met en relief trois principes : la promotion de l'égalité des chances; la maîtrise du français, langue commune de la vie publique; et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Le premier volet de cette politique a trait à l'intégration des élèves immigrants et immigrantes à l'école québécoise. Le deuxième porte sur l'éducation de tous les élèves au savoir-vivre ensemble et leur participation au développement de la société québécoise francophone, démocratique et pluraliste. En voici les balises principales :

- 1. La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement.*
- 2. La réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.*
- 3. L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront associés dans la tâche d'intégration.*
- 4. L'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu.*

5. *Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de la culture, sera valorisé par la communauté éducative.*
6. *Le patrimoine et les valeurs communes au Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.*
7. *Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.*
8. *La diversité ethnoculturelle de la société doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.*

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Intégration et éducation interculturelle*. Québec : Auteur.
(d'après le mémoire de Johanne Marcotte, 2005)

Appendice V : La politique culturelle de la Commission scolaire Chemin-Du-Roy

Dans cette politique à tendance beaucoup plus culturelle qu’interculturelle, nous retrouvons des points forts et porteurs d’avenir dans la mise en œuvre d’une perspective interculturelle à l’école : premièrement dans l’élaboration des buts, des principes et des définitions (voir les points 4 à 6) et deuxièmement dans les intervenants de la mission interculturelle que sont le directeur d’établissement, le conseil d’établissement, le personnel de l’établissement, le parent et les directions des ressources pédagogiques (voir les points 10 à 14).

RECUEIL DE GESTION : POLITIQUE CULTURELLE

1.0 - Le cadre légal

- (1) Le législateur, dans le rôle qu’il donne à l’école, précise qu’elle doit « collaborer au développement social et culturel de la communauté qu’elle dessert ». La Loi sur l’instruction publique stipule que les centres sont aussi destinés à « collaborer au développement social et culturel de la communauté ».
- (2) Par ailleurs, la « commission scolaire doit informer la population de son territoire des services éducatifs et culturels qu’elle offre et lui rend compte de leur qualité ». Pour sa part, le conseil d’établissement peut « organiser des services éducatifs autres que ceux prévus au régime pédagogique... et des services à des fins sociales, culturelles et sportives. Il peut aussi permettre que d’autres personnes ou organismes organisent de tels services dans les locaux de l’école » Le mandat donné au conseil d’établissement s’applique tant pour les écoles que pour les centres
- (3) Pour répondre à son mandat d’information et à son obligation de rendre compte de la qualité des services dispensés dans ses établissements, la commission s’appuie sur l’article 81 de la loi qui lui permet d’exiger, pour l’exercice de ses fonctions, tous renseignements utiles sous la forme et à la date qu’elle détermine.

2.0 - Le champ d'application

2-1 Élaborée dans le respect des droits individuels et collectifs, la présente politique détermine les buts, les principes et le partage des responsabilités dont les différents intervenants en matière de culture devront tenir compte dans leurs choix.

3.0 - Nos fondements

3-1 Le 2 novembre 2000, le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse et la ministre de la Culture et des Communications ont signé une déclaration commune par laquelle ils s'engageaient à :

- i. Soutenir le rehaussement culturel des apprentissages des jeunes dans la mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise;
- ii. Favoriser la fréquentation des oeuvres et des lieux de culture ainsi que des rencontres avec les créateurs et les créatrices;
- iii. Promouvoir et valoriser les arts et la culture à l'école.

3-2 L'école tout un programme, énoncé de politique éducative, 1977. À la page 13, on y précise que le contenu du menu scolaire doit être enrichi.

3-3 L'Éducation artistique à l'école, *Conseil supérieur de l'Éducation*, 1988. Déjà on y précisait que l'éducation artistique, celle qui fait partie du curriculum de base offert à tous les élèves, constitue une composante essentielle et irremplaçable de la formation générale visée par les objectifs du développement intégral de la personne.

3-4 *Le Programme de formation* stipule que l'école a un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui (*Programme de formation du primaire*, page 4 et *Programme de formation du secondaire*, page 7).

3-5 *La Politique culturelle du Québec*, adoptée en 1992, souhaite redonner à l'école son rôle fondamental d'éducatrice culturelle.

3-6 *La Loi sur l'instruction publique* révisée en 1998 précise aux articles 224 et 255 que :

iv. La Commission scolaire peut conclure une entente avec toute personne ou tout organisme sur les contenus des programmes dans les domaines qui ne relèvent pas de la compétence du ministre de l'Éducation. Ce programme doit être conforme aux objectifs prévus au régime pédagogique (LIP, art. 224);

v. La Commission scolaire peut : fournir des services à des fins culturelles, sociales, sportives scientifiques ou communautaires (LIP, art. 255.2°).

3-7 *Le Régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire* prescrit l'enseignement de cours d'arts tout au long du cours primaire et, selon le projet actuellement en consultation, il en serait de même à chacune des années du secondaire.

3-8 *Les Régimes pédagogiques (du secteur des Jeunes, du secteur des Adultes et du secteur de la Formation professionnelle)* précisent « que l'école doit prendre les mesures

nécessaires pour que la qualité de la langue écrite et parlée, dans l'apprentissage et dans la vie de l'école, soit le souci de chaque enseignant, quelle que soit la matière enseignée, et de tous les membres du personnel de l'école » (*Le Régime pédagogique des jeunes* à l'article 35, *Le Régime pédagogique de la formation professionnelle* à l'article 28 et *le Régime pédagogique de la formation générale des adultes* à l'article 34).

3-9 *La Politique d'évaluation des apprentissages* à sa huitième orientation précise que l'évaluation doit contribuer à l'amélioration de la langue parlée et écrite de l'élève.

3-10 *Cap sur la culture*, destiné aux conseils d'établissement des écoles primaires et secondaires du Québec pour intégrer la dimension culturelle au projet éducatif de l'école : « En intégrant la dimension culturelle à sa mission éducative, [l'école] enrichit la formation générale qu'elle dispense aux jeunes, elle les aide à construire leur personnalité, à s'intégrer à la société et à s'ouvrir au monde » (page 8). Cette publication est disponible sur le site Web des conseils d'établissement mis en ligne par le ministère de l'Éducation.

3-11 *Le Plan stratégique 2003-2006* de la Commission scolaire :

- vi. 1.4.1 Améliorer le fonds bibliothécaire;
- vii. 1.4.21 Doter la Commission scolaire d'une politique culturelle;
- viii. 2.1.2 Soutenir les écoles dont les élèves participent au projet « Secondaire en spectacle »;
- ix. 3.2.5 Soutenir la politique de lutte à l'exclusion culturelle de la Ville de Trois-Rivières;
- x. 3.3.3 Viser une plus grande intégration des communautés culturelles;
- xi. 4.3.5 Établir des partenariats avec les organismes culturels et scientifiques.

3-12 *Par La politique culturelle de la Ville de Trois-Rivières*, la Ville s'engage à favoriser la participation de l'ensemble des citoyens à la vie culturelle, particulièrement des jeunes et des citoyens qui, socialement ou économiquement, sont moins favorisés (*Politique culturelle de la...*, p. 17). De plus, la Ville a l'intention d'associer le milieu scolaire à certaines activités culturelles (*Politique ...*, page 21).

3-13 Le programme *La culture à l'école 2004-2005* qui propose aux écoles une banque de ressources et d'activités ainsi que la possibilité d'obtenir, sur présentation de projets, des ressources financières pour favoriser l'intégration harmonieuse et cohérente de la dimension culturelle aux activités d'apprentissage proposées aux élèves.

4.0 - Les buts d'une telle politique

Par sa politique, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy :

- i. entend promouvoir une vie culturelle diversifiée et de qualité dans chacun de ses établissements et de ses centres administratifs en développant l'intérêt pour la culture, une fierté d'appartenance régionale, une ouverture sur le monde et sur les nouveaux arrivants dans un premier temps. **Dans un deuxième temps, elle entend encourager la mise en place d'activités à caractère culturel ou interculturel, tant au niveau des élèves qu'au niveau du personnel;**

- ii. entend supporter ses établissements dans la réalisation de cet aspect de leur mission éducative;
- iii. entend mobiliser son personnel dans un souci constant de la qualité de la langue française dans les différentes sphères d'activité;
- iv. entend s'ouvrir aux représentants des différentes communautés culturelles qui viendront habiter sur son territoire;**
- v. reconnaît les compétences et l'apport de différents partenaires de son territoire, notamment les municipalités, les organismes culturels et les artistes locaux, dans le développement de sa politique;
- vi. reconnaît une place privilégiée aux différentes manifestations de la culture dans tous ses programmes d'études.

5.0 - Les principes

5-1 Par sa politique culturelle, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy reconnaît que la promotion de la culture fait partie intégrante de sa mission éducative.

5-2 Par sa politique culturelle, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy reconnaît être une intervenante de premier plan dans les domaines culturel et interculturel en Mauricie.

5-3 Pour la vitalité de sa politique culturelle, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy s'assure que les ressources humaines et financières affectées aux activités ayant un caractère culturel ou interculturel soient utilisées à cette fin.

5-4 Par sa politique culturelle, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy entend se préoccuper d'une intégration harmonieuse des néo-Québécois qui habitent sur son territoire.

5-5 Par sa politique culturelle, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy reconnaît que des membres de son personnel peuvent également être des producteurs de services ou d'oeuvre ayant un caractère culturel.

5-6 Par sa politique culturelle, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy tient à jouer son rôle dans la promotion et le développement de la langue française dans toutes ses sphères d'activité.

5-7 Par sa politique culturelle, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy met en place un comité culturel local.

5-8 Annuellement, la Commission scolaire rend compte de l'application de sa politique culturelle dans son rapport annuel.

6.0 - Définitions

6-1 Dans une perspective éducative, le concept de culture englobe les manifestations de l'activité de l'intelligence humaine d'hier et d'aujourd'hui : les techniques, les façons de faire, les façons de reconnaître et d'estimer le beau. **La culture, c'est le fil conducteur de l'humanité qui, à travers le temps et l'espace nous entraîne d'un modèle humain à l'autre, d'un idéal ou d'une idéologie à l'autre, d'un champ de connaissance et d'expression, de création et d'expertise à l'autre, tout en tissant les liens de cohérence et de continuité entre toutes les structures sociales et toutes leurs différentes manifestations.**

6-2 Nous convenons que dans ce texte, l'expression « activité culturelle » recouvre tous les domaines de l'activité humaine incluant le monde du travail.

6-3 Nous convenons que dans ce texte l'expression « activité interculturelle » recouvre tout aussi bien des activités de compréhension de l'autre que des activités de présentation de soi aux autres.

6-4 Dans l'expression « activités artistiques », le terme « artistiques » renvoie à tout ce qui relève des arts, qu'il s'agisse de création ou d'activités réalisées par les élèves ou par le personnel ou de productions professionnelles présentées par d'autres organismes.

6-5 Dans l'expression « activités culturelles », le terme « culturelles » réfère à des activités qui permettent à l'élève de développer une vision à la fois globale et historique du monde et de construire sa représentation de la réalité en donnant un sens

à tout nouvel apprentissage afin de l'intégrer de façon harmonieuse à ses connaissances antérieures qu'à sa perception de la réalité sociale mauricienne, québécoise ou canadienne.

6-6 Dans l'expression « activités interculturelles », le terme « interculturelles » se réfère à des activités par lesquelles l'élève se présente à l'autre ou encore à des activités par lesquelles il apprivoise l'autre en lui trouvant des ressemblances avec son vécu.

PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

7.0 – Le Conseil des commissaires

7-1 Adopte la Politique culturelle de la Commission scolaire.

7-2 Informe et rend compte à la population des services culturels offerts par la Commission scolaire et dans ses établissements (LIP, art. 220) dans le cadre de la présente politique.

7-3 Favorise un partenariat avec les différentes municipalités ainsi qu'avec les organismes culturels de son territoire.

7-4 Adopte, dans son *Plan stratégique*, des actions favorisant le développement de la vie culturelle dans ses établissements et ses centres administratifs.

7-5 Nomme les représentants politiques de la Commission scolaire sur les comités devant gérer les ententes liant la Commission scolaire à une municipalité dans le cadre des bibliothèques.

7-6 Nomme ses deux représentants au Comité culturel de la Commission scolaire.

7-7 Nomme un représentant de la Commission scolaire au Conseil d'administration de la Corporation de développement culturel de Trois-Rivières.

7-8 S'assure de l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement dans tous ses établissements.

7-9 S'assure que la bibliothèque et les outils de référence informatisés de ses établissements sont mis à jour régulièrement afin d'être le reflet d'une culture vivante.

7-10 Encourage la diffusion et la valorisation des oeuvres artistiques au coeur de la vie quotidienne des établissements et au sein de la communauté qu'elle dessert.

7-11 Est ouvert à être partenaire dans l'élaboration d'activités culturelles offertes à ses élèves ou à la communauté qu'elle dessert.

7-12 Soutient la diffusion d'événements à caractère culturel sur son territoire.

7-13 Favorise le recours à du matériel artistique produit par ses élèves ou des membres de son personnel pour illustrer ses publications annuelles.

7-14 S'engage à reconnaître publiquement les succès artistiques et culturels de ses élèves et des membres de son personnel.

7-15 Demeure ouvert à signer des partenariats avec les organismes qui font la promotion de la culture sur son territoire.

7-16 Demeure ouvert à signer des partenariats avec des artistes qui résident sur son territoire.

7-17 Souscrit et supporte toute politique ou action visant à combattre l'exclusion culturelle pour des raisons économiques ou interculturelles.

7-18 Se dote d'objectifs à caractère culturel dans son plan stratégique.

7-19 Se dote d'objectifs à caractère interculturel dans son plan stratégique.

7-20 S'assure de l'intégration d'une oeuvre d'art dans la planification de tout nouveau bâtiment.

8.0 - Le directeur général

8-1 S'assure de l'application de la Politique culturelle et de sa mise à jour.

8-2 Nomme les représentants administratifs de la Commission scolaire devant siéger sur des comités culturels de la région dans la mesure où cette participation peut bénéficier tant à nos écoles qu'à nos centres.

8-3 Nomme les représentants administratifs de la Commission scolaire sur les comités devant gérer les ententes liant la Commission scolaire à différentes municipalités dans le cadre d'ententes de partenariat pour le partage de locaux et d'inventaire pour des bibliothèques.

8-4 Nomme les représentants administratifs au Comité culturel de la Commission scolaire.

8-5 S'assure que les représentants administratifs siégeant sur différents comités font périodiquement rapport des travaux du comité sur lequel ils siègent au Conseil des commissaires.

8-6 Nomme un responsable du dossier culturel pour faire le lien entre la Commission scolaire et le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications qui gèrent le programme *La culture à l'école*.

8-7 Demande aux directions des établissements sous sa responsabilité de faire parvenir à la Commission scolaire, sous la forme qu'il détermine, un rapport du vécu artistique et culturel de leur établissement afin de pouvoir rendre compte de cette dimension du vécu de la Commission scolaire dans son rapport annuel.

8-8 S'assure de la mise en place d'un comité culturel qui propose des activités et des thématiques annuelles pour soutenir et animer la politique culturelle locale.

8-9 Nomme son représentant au Comité culturel de la Commission scolaire.

9.0 - Le Comité culturel de la Commission scolaire

9-1 Le Comité culturel de la Commission scolaire est formé annuellement. Il est composé d'au moins 17 personnes :

- i. 2 représentants du Conseil des commissaires;
- ii. 1 représentant de la direction générale;
- iii. 3 représentants des services éducatifs;
- iv. 2 représentants des moyens d'enseignement;
- v. 4 représentants des directions d'établissements (2 x primaire, 1 x secondaire, 1 x Formation générale des adultes et Formation professionnelle);

- vi. 1 représentant du service des communications;
- vii. 3 représentants des enseignants;
- viii. 1 représentant du personnel professionnel;
- ix. 1 représentant du personnel de soutien;
- x. 2 représentants du comité de parents.(1 primaire et 1 secondaire)

9-2 Le Comité culturel a pour mandat de stimuler la vie artistique, la vie culturelle et la vie interculturelle des établissements scolaires et des centres administratifs de la Commission scolaire en proposant des activités ou des thématiques annuelles.

9-3 Le Comité culturel a pour mandat de stimuler les dimensions artistiques et culturelles dans les différents apprentissages de l'élève et de sensibiliser tous les intervenants à l'importance de la présence de ces dimensions à travers les compétences disciplinaires et transversales du programme de formation.

9-4 Dans le respect de ses mandats, le Comité culturel analyse et recommande les projets devant être soumis pour financement au Comité de la culture à l'école, de la direction régionale des ministères concernés.

9-5 Le Comité culturel favorise la tenue d'événements artistiques et culturels annuels dans chaque établissement scolaire et dans chaque centre administratif.

9-6 Le Comité culturel encourage les établissements à favoriser les artistes oeuvrant ou résidant dans la région.

9-7 Le Comité culturel favorisera les projets nés d'un partenariat impliquant plusieurs établissements, le milieu municipal et les organismes ayant un caractère culturel.

9-8 Le Comité culturel recommande des objectifs à retenir au Plan stratégique de la Commission scolaire.

9-9 Le Comité culturel fait annuellement rapport à la Commission scolaire de ses activités.

9-10 Le Comité culturel collabore à la mise en place des actions informant la communauté des services culturels disponibles dans nos établissements.

9-11 Le Comité culturel fait les recommandations qu'il juge appropriées à la Commission scolaire et aux établissements pour assurer la vitalité constante de ce dossier.

9-12 Le Comité culturel se dote d'un calendrier de travail, de règles de régie interne et d'un président pour assurer son bon fonctionnement.

10.0 - Le directeur d'établissement

10-1 Suscite la formation d'un Comité culturel dans son établissement afin d'assurer une planification annuelle riche et diversifiée des activités artistiques, culturelles et interculturelles qui seront offertes à ses élèves.

10-2 Encourage l'intégration des dimensions artistiques et culturelles dans les différents apprentissages de l'élève et sensibilise tous les intervenants à l'importance de la présence de la dimension culturelle des compétences disciplinaires et transversales du programme de formation dans la formation intégrale de l'élève.

10-3 Implique son école dans le vécu culturel de sa communauté, de sa ville et de sa région.

10-4 Consulte son personnel sur ses besoins de formation reliés à l'application de la présente politique culturelle.

10-5 Organise la circulation dans son établissement de l'information et de toute la documentation concernant les activités artistiques ou projets culturels des différents ministères ou organismes et présente, pour approbation au conseil d'établissement, de ceux retenus par le personnel.

10-6 Favorise le partenariat avec la communauté dans l'élaboration des activités culturelles.

10-7 Facilite l'intégration des élèves des autres communautés culturelles en demeurant attentif à leur réalité particulière.

10-8 Encourage une meilleure connaissance réciproque des différentes communautés culturelles fréquentant son école.

10-9 Encourage la diffusion et la valorisation des oeuvres artistiques au coeur de la vie pédagogique de son établissement et au sein de sa communauté.

10-10 Facilite la circulation de l'information soutenant l'animation culturelle auprès de l'ensemble des personnes de son établissement.

10-11 Soutient le conseil d'établissement dans l'intégration des dimensions culturelles et interculturelles au projet éducatif de son école ou aux orientations de son centre.

10-12 Favorise le recours à du matériel artistique produit par les élèves ou des membres de son personnel pour illustrer ses publications institutionnelles.

10-13 Favorise la mise à jour de la bibliothèque et des outils de référence informatisés de son établissement.

11.0 - Le conseil d'établissement

11-1 Organise, s'il y a lieu, des services à des fins culturelles (LIP, art. 90).

11-2 Rend compte des services offerts à la communauté (LIP, art. 83).

11-3 Intègre les dimensions culturelles et interculturelles dans les orientations du centre ou celles du projet éducatif de l'école.

11-4 Intègre les dimensions culturelles et interculturelles au plan de réussite de l'établissement.

11-5 Ouvre les activités culturelles et interculturelles de son établissement à sa communauté.

11-6 Offre des réalisations artistiques ou culturelles produites par ses élèves aux groupes intéressés dans sa communauté.

11-7 Encourage la diffusion et la valorisation des oeuvres artistiques ou culturelles produites par les élèves au coeur de la vie quotidienne de l'établissement et au sein de la communauté.

11-8 Approuve des demandes de subventions à différents organismes pour la réalisation d'activités culturelles dans son milieu.

11-9 S'assure, dans la planification qu'il approuve, que l'établissement s'implique de façon privilégiée dans les activités culturelles se tenant dans la région ou sur le territoire de la Commission scolaire.

11-10 Facilite l'accessibilité aux équipements spécialisés et aux locaux, dont dispose l'établissement, pour la réalisation d'événements culturels dans sa communauté ou sa région.

12.0 - Le personnel de l'établissement

12-1 Prend conscience du rôle de premier plan qu'il a à jouer dans la construction de l'identité culturelle des élèves qui lui sont confiés.

12-2 Planifie et élabore des activités à caractère artistique ou culturel pour et avec ses élèves.

12-3 Encourage l'intégration de la dimension interculturelle dans la vie de l'établissement.

12-4 Encourage les élèves à se développer dans les domaines artistiques et culturels.

12-5 Incite les élèves à participer à des activités culturelles se tenant dans la région.

12-6 Amène l'élève à développer son esprit critique, éthique et esthétique.

12-7 Participer à la planification, à la réalisation ou à l'évaluation d'activités culturelles, selon ses moyens et ses talents personnels.

12-8 Insère de nombreux repères culturels signifiants dans les situations éducatives afin d'amener l'élève à situer tout nouvel apprentissage dans un contexte historique ou culturel.

12-9 Prépare des demandes de subventions à différents organismes pour la réalisation d'activités culturelles dans leur école et les soumet à la direction et au conseil d'établissement pour approbation.

12-10 Développe chez ses élèves la fierté de leur culture première et les invite à s'ouvrir à la culture des autres.

12-11 Encourage une meilleure connaissance réciproque des différentes communautés culturelles fréquentant leur établissement.

13.0 - Le parent

13-1 Soutient son enfant dans sa participation aux activités artistiques et aux projets à caractère culturel.

13-2 S'assure, dans la mesure du possible, de sa participation ou de sa présence lors de la présentation d'une activité à caractère culturel impliquant leur enfant.

13-3 Accompagne leur enfant lors d'activités culturelles locales.

13-4 Valorise les réalisations artistiques et culturelles des élèves.

13-5 Développe chez leur enfant le goût de visiter, sur leur temps personnel, une exposition, la bibliothèque ou toute autre activité présentant un caractère culturel se tenant à proximité de leur domicile.

14.0 - Les directions des services des ressources pédagogiques aux jeunes, des services de la formation générale des adultes, des services d'accueil et référence, des services de la formation professionnelle et de la formation continue

14-1 Encouragent la création de comités culturels dans les établissements.

14-2 **Favorisent l'intégration des dimensions culturelle et interculturelle au développement des compétences du personnel et de l'élève.**

14-3 S'assurent de l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement dans tous les établissements.

14-4 Participent au Comité culturel de la Commission scolaire créé en vertu de 9.1 de la présente politique.

14-5 Proposent des scénarios d'apprentissage qui intègrent une dimension culturelle.

14-6 **Proposent des scénarios d'apprentissage qui intègrent une dimension interculturelle.**

14-7 Assurent les liens de partenariat avec les différents organismes ou personnes oeuvrant dans le milieu de la culture.

14-8 **Soutiennent la direction d'établissement dans l'élaboration de projets ayant un caractère culturel ou interculturel.**

14-9 Fait connaître les programmes ministériels qui favorisent l'intégration de la dimension culturelle aux apprentissages scolaires.

14-10 Publicisent les différents programmes permettant aux établissements de faire des demandes de subventions pour la réalisation ou pour la participation de leurs élèves à des activités culturelles.

14-11 Facilitent la circulation de l'information soutenant l'animation culturelle auprès de l'ensemble des personnes de son organisation.

14-12 Assument le leadership des opérations liées à la révision de la politique et à l'information à transmettre au Conseil des commissaires, au MEQ, au MCC concernant les comités culturels.

14-13 Assurent un rôle de coordination dans le développement et l'utilisation judicieuse et équitable des ressources disponibles en moyens d'enseignement.

15.0 - Les services des communications

15-1 Soutiennent la diffusion d'événements à caractère culturel dans les établissements.

15-2 Participent au Comité culturel de la Commission scolaire créé en vertu de l'article 9.1 de la présente politique.

15-3 Favorisent le recours à du matériel artistique produit par les élèves ou par des membres du personnel de la Commission scolaire pour illustrer les publications institutionnelles.

15-4 Préparent et diffusent l'information ayant trait aux services culturels que la Commission scolaire offre dans ses établissements, conformément à l'article 220 de la LIP.

16.0 - Entrée en vigueur :

16-1 La présente politique entre en vigueur le 9 novembre 2005.